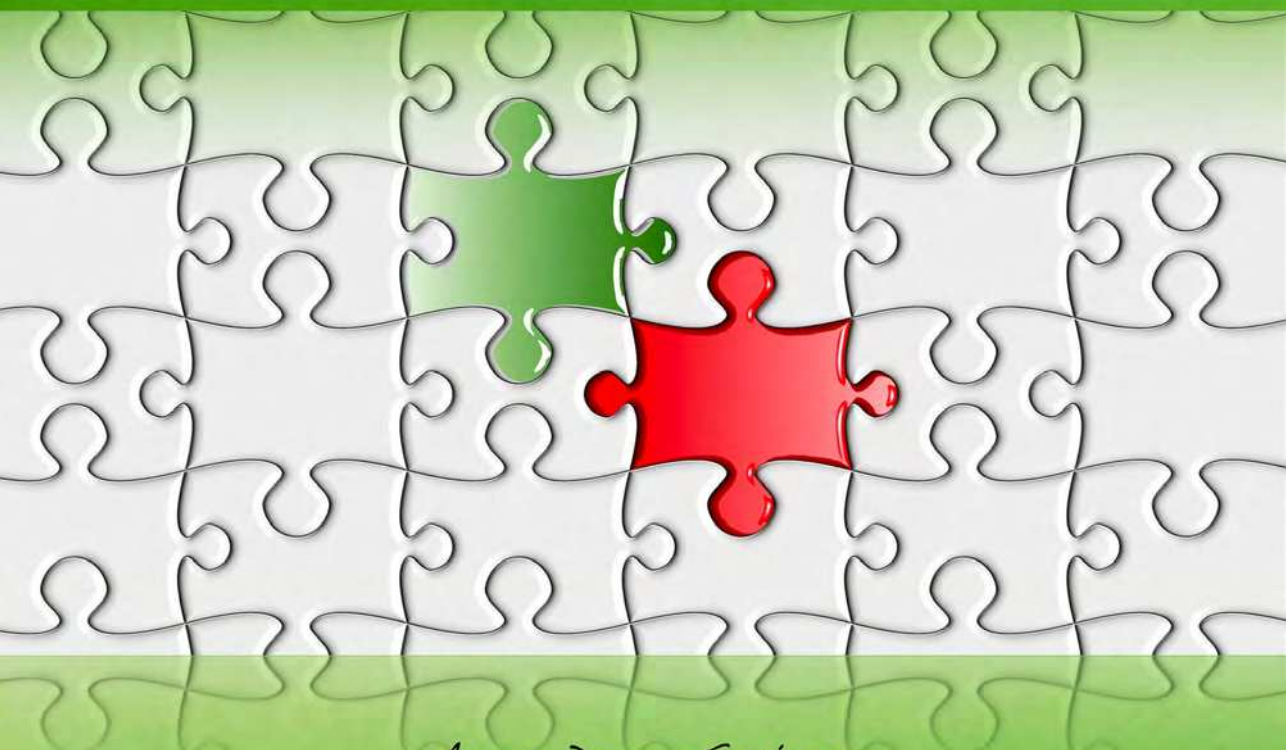


TEMAS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN

VANGUARDIAS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS



ALFONSO DIESTRO FERNÁNDEZ
ÁNGEL DE JUANAS OLIVA
JESÚS MANSO AYUSO
(COORDINADORES)

Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación
(AJITHE)

Colección Temas y perspectivas de la educación, núm 2

VANGUARDIAS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS

Alfonso Diestro Fernández
Ángel de Juanas Oliva
Jesús Manso Ayuso
(Coordinadores)

Colección Temas y perspectivas de la Educación, núm. 2

Editores: Dr. Alfonso Diestro Fernández, Dr. Ángel de Juanas y Jesús Manso.

Comité editorial: Dra. M^a José Bautista; Dra. Verónica Cobano; Pablo Rodríguez; Chenda F. Ramírez; Héctor Opazo; Raúl Basconcillos; Laura Juliani; Ana Micó; Julio Navarro; Sara González Gómez; Javier Paez.

Comité científico-asesor: Dra. Rosalía Aranda; Dra. Antonella Cagnolati; Dra. Inmaculada Egido; Dr. Abderrahman El Fathi; Dra. Guadalupe Francia; Dr. Lorenzo García Aretio; Dra. Dolores Iuzquiza Gasset; Dr. Luis Miguel Lázaro Lorente; Dr. Vicente Llorent; Dra. M^a Angeles Murga; Dr. Luis M^a Naya Garmendia; Dra. Esther Prieto; Dra. Cintia Rodríguez; Dr. Juan Félix Rodríguez; Dra. Marta Ruiz Corbella; Dr. Manuel Santiago Fernández; Dra. Denise Vaillant; Dr. Huang Zicheng.

Entidades, instituciones y agrupaciones científicas colaboradoras: Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Sociedad Española de Educación Comparada, Revista Foro de Educación, Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE).

© Los autores

© AJITHE

© De la presente edición: Los editores

I.S.B.N.: 978-84-939482-2-1

Depósito legal: S. 1.401-2011

Diseño y composición: José Luis Hernández Huerta

Edita: Hergar Ediciones Antema y AJITHE

Realiza: Gráficas Lope

C/ Laguna Grande, 2 (Pol. Ind. El Montalvo II)

Telfs: 923 19 41 31 - 923 19 39 77

37008 Salamanca

www.graficaslope.com

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

SUMARIO

Vanguardias e innovaciones pedagógicas	9
Cuatro notas en torno a vanguardias e innovaciones pedagógicas	
Las funciones del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: una reflexión sobre el valor de la enseñanza <i>Dr. Ángel de Juanas Oliva</i>	15
¿Quién se queda atrás? La Educación y Atención de la Primera Infancia en la Unión Europea: un estado de la cuestión <i>Dra. Ana Ancheta Arrabal</i>	37
Feminización de las migraciones y vulnerabilidad. Repensar el fenómeno de la inmigración <i>Dra. M^a Teresa Terrón Caro</i>	55
La utopía freinetiana en España (1926-1939). Historia, perfiles, ideas y realizaciones <i>Dr. José Luis Hernández Huerta</i>	67
Temas de formación del profesorado	
Formación del profesorado en la utilización didáctica de las TIC <i>Mariana Alonso Briales</i>	99
Nuestro PHP Webquest: una biblioteca creada por el profesorado <i>Mariana Alonso Briales</i>	109
Evaluación de la docencia en estudios de postgrado: estudio preliminar en una muestra mexicana <i>Esperanza Bauselas Herreras</i>	117
Ciudadanía y educación: análisis de discursos de Estudiantes de Magisterio <i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	127
La acción tutorial en la Universidad y el uso de las TIC <i>Ana María López Medialdea y Francisco Javier Álvarez Bonilla</i>	137

Concepciones del profesor y práctica educativa: implicaciones para la formación docente <i>Constanza San Martín Ulloa y Carmen Gloria Covarrubias Apablaza</i>	143
---	-----

Temas de educación formal

La competición deportiva: herramienta para formar personas en educación primaria <i>Diego Caballero Serena</i>	157
La influencia de las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes <i>Álvaro Muelas Plaza</i>	167
El consumo de drogas en los jóvenes universitarios <i>M^a Carmen Muñoz Díaz y Encarnación Pedrero</i>	177
El cuento como estrategia para el desarrollo del lenguaje en educación infantil <i>Chenda Ramírez Vega</i>	185
Retos de la educación intercultural en las instituciones de educación formal <i>Teresa Rebolledo Gámez</i>	193
Análisis del enfoque intercultural en proyectos educativos de centros <i>M^a del Rocío Rodríguez Casado</i>	203
El bilingüismo en Castilla-La Mancha: pasado, presente y futuro. Retos y propuestas <i>Luis Toribio y Javier Sánchez-Verdejo</i>	213

Temas de educación no formal

Transformación de un centro de Educación de Adultos en Comunidad de Aprendizaje: Grupos Interactivos y Aprendizaje Dialógico <i>Francisco Javier Domínguez Rodríguez</i>	231
Estrategias didácticas innovadoras para promover el desarrollo social tomando como eje transversal la educación vial <i>Rosa María Goig Martínez y Elena Cuenca París</i>	241
Aprender a ser competentes: La nueva formación profesional ocupacional en personas con capacidades diferentes <i>Angel Luis González Olivares y Rosario Cruz Martín-Serrano</i>	251
La inserción sociolaboral en las Escuelas Taller <i>M^a Carmen Muñoz Díaz y Almudena Martínez Gimeno</i>	269
El papel educativo de la televisión en edades tempranas <i>Nuria Navarro Cortés</i>	277
Similitud percibida de valores en grupos de iguales de adolescentes en ámbitos Scout <i>Javier Páez Gallego</i>	287

Educación Permanente: Enseñando calidad de vida y envejecimiento activo a adultos jóvenes en la Universidad <i>Encarnación Pedrero-García, Nieves Martín Bermúdez y Pilar Moreno-Crespo</i>	301
La planificación y la evaluación como piezas claves en los proyectos de intervención socioeducativa <i>Esther Prieto, Luisa M^a Torres y José Manuel Hermosilla</i>	311
Temas de teoría e historia de la educación	
Teorías pedagógicas y renovación de las prácticas educativas en el seiscientos inglés <i>Antonella Cagnolati</i>	321
Introducción de la pedagogía alemana de Georg Kerschensteiner en España a través de Lorenzo Luzuriaga <i>Olga Chamorro Bastos y Sara González Gómez</i>	335
Relación entre teatro y docencia universitaria: El caso de Paulette Gabaudan de Cortés <i>Sara González Gómez y Olga Chamorro Bastos</i>	347
Ética de la investigación educativa en colectivos vulnerables: reflexiones para buenas conductas en investigación <i>Héctor Opazo Carvajal y Pablo Rodríguez Herrero</i>	361
Algunos antecedentes filosóficos para una pedagogía de la muerte <i>Pablo Rodríguez Herrero y Héctor Opazo Carvajal</i>	371

VANGUARDIAS E INNOVACIONES PEDAGÓGICAS. PRESENTACIÓN

El inicio de la presente década se ha definido por la consolidación definitiva del Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). La Universidad del S. XXI ha emprendido definitivamente un cambio de modelo formativo y de paradigma educativo, con la intención de mejorar la calidad de la formación universitaria y converger hacia un sistema totalmente compatible, convergente e integrado, en cuanto al reconocimiento de títulos, periodos de estudio y obtención de competencias clave a lo largo de toda la vida. En la actualidad, se espera de los estudiantes universitarios una mayor capacidad investigadora y de autonomía crítica en su proceso formativo universitario y permanente.

El mencionado nuevo contexto europeo y las necesidades de los estudiantes universitarios y jóvenes investigadores justifican la necesidad de reflexionar en relación a las innovaciones, vanguardias y tendencias pedagógicas que pueden emprenderse, o ser susceptibles de investigaciones particulares, que respondan a este incipiente panorama desde nuestro ámbito académico. La contribución aportada por las primeras promociones de universitarios del EEES, así como la experiencia de los profesores noveles que ejercen su profesión docente en los nuevos Grados, Másteres y Posgrados, pueden resultar de gran valor para la investigación-acción en los próximos años. A su vez, este libro servirá para conocer y difundir el estado de la cuestión, de los temas que actualmente suscitan el interés de los investigadores, docentes y profesionales noveles de la educación, en los ámbitos que componen este encuentro.

Este trabajo se origina con la finalidad básica de promover un espacio de reflexión de la comunidad de jóvenes investigadores, que empeñan sus energías en el estudio o la investigación de asuntos y aspectos relevantes del área de Teoría e Historia de la Educación, en cualquiera de sus vertientes y modalidades. Para ello, se establece un planteamiento integrador, basado en el trabajo responsable, la comunicación, la colaboración y solidaridad en los esfuerzos. Este trabajo colectivo de jóvenes investigadores se ha estructurado en cuatro bloques o ejes temáticos, que responden a aspectos innovadores y vanguardistas que les afectan en sus prácticas habituales, en las dimensiones pedagógicas donde actúan como docentes y también en sus facetas investigadoras y científicas: la formación del profesorado, la educación formal, la educación no formal y el ámbito específico de Teoría e Historia de la Educación.

En primer lugar, se presentan cuatro colaboraciones destacadas, una relativa a cada uno de los citados bloques de esta obra, firmadas por cuatro jóvenes investigadores y docentes universitarios, que son fruto de sus brillantes tesis doctorales. La primera de ellas del Dr. Ángel de Juanas (UNED), se ocupa del estudio del perfil y las funciones del profesorado en el incipiente EEES; la segunda, de la Dra. Ana Ancheta (Universidad de Valencia), trata la educación y la atención de la primera infancia en la Unión Europea, donde ella misma se cuestiona ¿Quién se queda atrás?; la tercera, de la Dra. M^a Teresa Terrón (Universidad Pablo Olavide de Sevilla), se dedica a los aspectos socioeducativos de la inmigración, destacando especialmente las cuestiones de género; la cuarta, del Dr. José Luis Hernández (Universidad de Salamanca), nos presenta la historia y la utopía del movimiento de profesores seguidores de Celestin Freinet en la España de la preguerra.

Acto seguido, se presentan las colaboraciones de un nutrido grupo de jóvenes investigadores, docentes, educadores, profesores, etc., agrupadas en relación a los cuatro ejes temáticos y determinadas por una perspectiva innovadora o de carácter vanguardista. El primer bloque se dedica a la formación inicial y continua del profesorado en el nuevo contexto europeo e internacional, que se define por la consolidación de la sociedad del conocimiento y del paradigma de la educación a lo largo de toda la vida. En este nuevo contexto socioeducativo se revelan como fundamentales las competencias docentes y pedagógicas en las tecnologías de la información y la comunicación, en el trato con la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes, en el desarrollo de la ciudadanía universal, participativa y crítica, o en su propia disposición para la movilidad laboral y el dominio de varias lenguas.

El segundo y el tercer bloque se ocupan de los escenarios educativos donde se integra la acción y la investigación de los docentes, educadores y pedagogos: la dimensión formal y la no formal de sus prácticas educativas habituales. Ambos escenarios, aunque diferenciados por cuestiones teóricas y metodológicas, deben ser entendidos como facetas consecutivas del quehacer docente diario, pues las necesidades educativas de los estudiantes son integrales en todos los sentidos, y la línea que separa lo formal de lo no formal en la vida del educador está cada vez más dispersa, así como sus aspectos característicos más entrelazados en el conjunto de la comunidad escolar. La relación profesor-estudiante (educador-educando) afecta a cuestiones tan dispares en estos escenarios propios, como el valor del deporte, el cuento, la televisión o la educación vial, como herramientas didácticas y pedagógicas en la infancia y adolescencia. Además se hace especial énfasis en las buenas prácticas como el bilingüismo, en las estrategias que puedan motivar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, en la planificación y evaluación de proyectos socioeducativos y la adecuada reflexión del marco axiológico, o en el enfoque intercultural de las instituciones formales y sus documentos de elaboración docente propios. Ocupan un papel importante en estos dos ejes los trabajos dedicados a la formación profesional y la inserción socio-laboral de los jóvenes, así como a su calidad de vida, el envejecimiento activo de los universitarios y también de algunas tendencias sociales reseñables, como el consumo de drogas en estudiantes universitarios.

Por último, en el eje específico dedicado al ámbito propio de AJITHE, se encuadran varias investigaciones relativas a movimientos vanguardistas e innovadores en la Historia de la Educación. Éstas tratan de la influencia de varios grupos de pensadores y personajes de la geografía europea (ingleses, francesas o alemanes), que han tenido un seguimiento destacable en la pedagogía española. Son reseñables también dos interesantes aportaciones en el ámbito de la Teoría de la Educación y la Filosofía, dedicadas a la ética de la investigación educativa en situaciones de vulnerabilidad y los antecedentes teóricos de una pedagogía que prepare a la persona para el momento final de su vida.

En su conjunto, esta obra colectiva es una buena muestra de cuáles son los intereses y las motivaciones de una nueva generación de profesionales de la educación y la investigación, formados ya de manera íntegra en la Universidad el S. XXI. En muchos casos su momento ya ha llegado y destacan en sus respectivos campos académicos y profesionales; en los otros está aún por llegar, pero el futuro les augura un panorama prometedor de continuar en esta línea. En cualquier caso, estamos seguros de que todos compartimos la vieja premisa del maestro Séneca, cuando decía docendo discimus.

Dr. Alfonso Diestro (UNED)

Dr. Ángel de Juanas (UNED)

Jesús Manso (UAM)

(Coordinadores de la publicación)

**Cuatro notas en torno a vanguardias
e innovaciones pedagógicas**

LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL VALOR DE LA ENSEÑANZA

Dr. Ángel De-Juanas Oliva

e-mail: adejuanas@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)

INTRODUCCIÓN

La Unión Europea, al igual que otros organismos universitarios nacionales e internacionales, diseñó diversas propuestas para hacer frente a los requerimientos sociales manifiestos en la última década del siglo pasado. Estas iniciativas comenzaron con las Declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) en las que se originó el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Posteriormente otros acontecimientos, contribuyeron a la transformación actual de los modelos universitarios de la zona europea.

Estos sucesos afectaron a las estructuras universitarias y al profesorado de un modo superficial y profundo. De tal manera, la principal apuesta europea en Educación Superior fue dirigir sus esfuerzos hacia nuevos modelos de formación centrados en el alumno y basados en criterios de calidad y excelencia.

En el presente documento, se profundiza en estos temas haciendo un recorrido por aquellos aspectos relativos al EEES y la función docente. Se pretende reflexionar sobre diferentes hitos y tendencias relativas al profesorado de Educación Superior. Por ello la estructura que se presenta se establece alrededor de una serie de preguntas a las que se tratará de ir dando respuesta.

I. ¿LA LLEGADA DEL EEES HA CAMBIADO LOS PRINCIPIOS Y FUNCIONES DE LA UNIVERSIDAD?

Durante siglos el saber se administraba desde las instituciones universitarias medievales, las cuales, de manera tradicional eran depositarias y garantes del conocimiento científico. Posteriormente, el modelo de investigación o *humboldtiano* de la universidad alemana del siglo XIX, comenzó la primera gran revolución universitaria estableciendo nuevos cometidos que sobrepasaban la función de transmisión del conocimiento a favor del progreso científico y la autonomía

universitaria. Más adelante aparecieron otros modelos de universidad como el tutorial de la Universidad de Oxford; el napoleónico basado en la centralización y uniformidad de las instituciones educativas superiores; y, el americano que concibe a la universidad como una empresa de servicios con un marcado enfoque estándar hacia la investigación.

En la actualidad, los modelos universitarios clásicos se han visto superados debido a los múltiples acontecimientos acaecidos mundialmente, como: el crecimiento demográfico, el aumento de la renta *per cápita*, la aparición de países recientemente industrializados y altamente competitivos, el envejecimiento de la población europea, los flujos migratorios, la actual crisis económica, etc. Todos estos determinantes han tenido una profunda repercusión en la Educación Superior. Sobre todo, porque la Universidad tiene nuevos competidores en la administración del conocimiento y en la producción del mismo, como por ejemplo los institutos científicos de investigación de las empresas privadas. Hace más de quince años, Goodlad (1995) afirmó que estos competidores habían surgido porque las instituciones universitarias avanzan lentamente y no pueden cumplir las funciones que la sociedad demanda al ritmo actual. Efectivamente, los competidores se desarrollan a ritmo de las demandas del mercado económico mientras que la Universidad ve como su transformación requiere de mecanismos ejecutivos y de toma de decisiones que van por detrás de estos cambios. En un menor grado, la Universidad va por delante de la sociedad, a menudo por la iniciativa aislada del profesorado, o por alianzas con el mundo empresarial.

Como es lógico suponer después de tantas y tan substanciales transformaciones sociales, a finales del siglo XX la idea de Universidad necesitaba ser revisada. Tomando en consideración el Informe Universidad 2000 realizado por Bricall para la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, la Universidad es (...) *una institución cuyas actividades se destinan, en gran parte, directamente al enriquecimiento intelectual, moral y material de la sociedad (ya sea ésta, nacional o global) a través de la formación de sus ciudadanos y de la realización de tareas de investigación y de aplicación de sus resultados* (Bricall, 2000: 3). Igualmente, destacó tres funciones de la universidad (*op. cit.* 76-77): 1) *Función sociabilizadora*. Preservación y transmisión crítica del conocimiento, cultura y valores sociales; 2) *Función orientadora*. Revelar las capacidades de los individuos; 3) *Función investigadora y de extensión cultural*. Aumentar la base de conocimientos de la sociedad.

Por su parte, la legislación española concretó en el título preliminar de la LOU 6/2001 que *la universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio* (Art.1.1.). Asimismo, estableció cuatro funciones que las universidades deben asumir en paralelo para asegurar una docencia de calidad y una investigación de excelencia:

La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.

La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística.

La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico.

La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida (LOU, Art. 1.2).

Las funciones propuestas desde el marco legislativo ponen de relieve que se está demandando que la Universidad no se contente con transmitir ciencia sino que debe crearla (combinando docencia e investigación), debe tratar de darle un sentido práctico y profesional a la formación de los estudiantes, y colaborar con la sociedad en la difusión del conocimiento (Zabalza, 2002: 22). En relación a la formación profesional de los alumnos, Hernández Pina, Martínez, Fonseca y Rubio (2005: 60) señalan: (...) *la misión por excelencia de la Educación Superior ha de ser la profesionalización del estudiante*. Para ello, se adoptó el modelo de programación por competencias que más adelante será tratado.

Revisando la literatura, quizá una de las propuestas más ajustadas a las demandas actuales es la de Van Vucht Tijssen y De Weert (2005: 124). Los autores proponen cuatro funciones para la Universidad en estos momentos de cambio: 1) Producir avanzados conocimientos científicos especializados y capacitar a los jóvenes a convertirse en buenos investigadores; 2) Proporcionar educación general para la ciudadanía; 3) Generar conocimiento, y concretamente conocimiento sobre problemas sociales, así como desarrollar en los estudiantes capacidad de juicio crítico; 4) Preparar a los estudiantes a través de prácticas académicas profesionales.

En definitiva, el modelo de universidad ha evolucionado para dar respuesta a las necesidades y preocupaciones sociales que han ido surgiendo a lo largo del siglo XX. De tal modo, la visión del cambio trata de solucionar los problemas pasados, sin poner la vista en el horizonte en relación a los problemas y situaciones futuras propias de la realidad del siglo XXI. A su vez, en relación a las funciones de la Universidad, conviene tener presente que se trata de una cuestión tradicional para las instituciones universitarias. Ortega y Gasset (1930) ya destacó tres funciones que debía cumplir la Universidad. A saber: la primera y más genuina, *la transmisión de la cultura*; la segunda, *la formación de profesionales*; y la tercera, *la investigación científica y la preparación de investigadores*. Evidentemente, se podrían incluir modificaciones pertinentes a estas funciones en lo relativo al acceso a la universidad, el aprendizaje para toda la vida, la calidad, la excelencia, etc. Pero, en esencia, las ideas de Ortega sobre las funciones de la Universidad tienen vigencia hoy en día. En cualquier caso, habría que valorar el lugar de las funciones no de forma aislada sino desde los desafíos a los que la universidad se enfrenta.

II. ¿QUÉ LUGAR OCUPA EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN LA UNIVERSIDAD?

El fenómeno de la globalización colocó a la educación en el punto de mira de la política internacional y otorgó un papel relevante a los conocimientos y las nuevas tecnologías sobre un nivel productivo. Este hecho desestabilizó la base sobre la que se sustentaba el concepto tradicional de aprendizaje. En los últimos años, los organismos internacionales han proclamado una nueva visión del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Delors, 1996; Imbernón, 2000; Valcárcel, 2003; Zabalza, 2003; Murga, 2006; Ruiz-Corbella, 2006). Esta visión ha cuestionado el papel de la educación formal que se venía desarrollando.

Actualmente, la globalización y el conocimiento marcan las tendencias políticas y educativas. La llamada *Sociedad del conocimiento* requiere una mayor interconexión entre el sistema educativo y otros sistemas, en especial el productivo. Los avances científicos y tecnológicos demandan mayor interrelación entre los procesos de aprendizaje y el mundo de la producción. Por tanto, la expresión «sociedad del conocimiento» materializó la necesidad constante de adaptación del ser humano, por medio del aprendizaje, al mundo que le rodea, y por ello se han de establecer mecanismos que ofrezcan posibilidades de educación atractivas que atiendan sus necesidades (Martín y Moreno, 2007).

La sociedad del conocimiento requiere de una nueva perspectiva educativa centrada en el *aprendizaje permanente o para toda la vida* (*Life Long Learning, LLL*) (Hernández Pina, 2004). El carácter permanente de la educación como producto y proceso personal ya apareció en el Informe Delors (1996: 92 y ss.). Según dicho informe, la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares de sobra conocidos: 1) *Aprender a conocer*. Tener una base de cultura general amplia junto con la posibilidad de poder profundizar los conocimientos. Para lo que se requiere capacidad para aprender a aprender. 2) *Aprender a hacer*. No se trata sólo de aprender una cualificación profesional sino, también, competencias que permitan trabajar en diferentes situaciones de manera individual o en equipo. 3) *Aprender a vivir juntos*, a vivir con los demás. Basado en la comprensión mutua y en el concepto de paz. 4) *Aprender a ser*. Llegar a ser autónomo, forjar la propia personalidad en el marco de unos valores positivos, tener juicio crítico y sentido de la responsabilidad.

Una muestra de la apuesta por la formación permanente es que en la actualidad sigue en marcha, hasta el año 2013, el *Lifelong Learning Programme* (Programa de Aprendizaje Permanente). El programa permite a las personas en todas las etapas de su vida a continuar estimulando las oportunidades de aprendizaje en toda Europa.

III. ¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES RETOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LA UNIÓN EUROPEA?

Una revisión de los principales documentos elaborados por los organismos oficiales más relevantes permite hacer una composición de lugar sobre los retos que afronta la enseñanza superior en la actualidad.

3.1. Consolidar los sistemas de acreditación y evaluación de la calidad

El primero, surgió por el reconocimiento de la existencia de un alejamiento de la Universidad respecto a la realidad social y a la actividad económica que le rodeaba. Por ello, se propuso un progresivo aumento de órganos y sistemas públicos de acreditación y evaluación de la calidad de la enseñanza superior.

Los diferentes países comenzaron a evaluar la calidad de sus sistemas a raíz del *Proceso de Bolonia* con una doble finalidad. Por un lado, revisar y ajustar aspectos que presentan dificultades y, por otro, dar respuesta desde la evaluación a los procesos de convergencia iniciados en Bolonia (Westerheijden, 2001). El compromiso para desarrollar la acreditación a nivel institucional, nacional y europeo sucedió en la Declaración de Berlín (2003). Para cumplir el acuerdo, los estados miembros encargaron a la agencia ENQA el desarrollo de un conjunto de procedimientos y pautas para asegurar unos niveles de calidad elementales en los programas universitarios europeos tal y como se recoge en el documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (2005). Las propuestas recogidas en este informe fueron aceptadas por los Ministros europeos en la Declaración de Bergen (2005) y pasaron a constituir un referente en el ámbito europeo. Estas propuestas de la ENQA son requerimientos que han de tener en cuenta las diferentes agencias nacionales y autonómicas.

Bajo el amparo del a ENQA, en noviembre de 2003, surgió la ECA (European Consortium for Accreditation). Se trata de un organismo nacido bajo el amparo de agencias de acreditación de (Austria, Holanda, Alemania, Irlanda, Bélgica, Noruega, Suiza y España) que trata de desarrollar un conjunto de criterios y metodologías para que las decisiones sobre acreditación tomadas en un país se reconozcan en el resto. En España, el Consejo de Ministros el 19 de julio de 2002, creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Se trata de una agencia estatal surgida para el cumplimiento de lo establecido en la LOU. Este organismo tiene como función originaria evaluar la calidad de los centros y titulaciones universitarias, asimismo en la actualidad desarrolla otras acciones para adecuar la Universidad española al contexto europeo.

La ANECA como miembro de derecho de la ENQA se ocupa de verificar los resultados de la formación transmitida a los estudiantes de Educación Superior. Para ello, desarrolla un modelo de evaluación basado en tres fases (Pérez Boullosa, 2005): *la autoevaluación, la evaluación externa y la elaboración de un informe final*. En este informe se describe una diagnosis del estado de la cuestión, apun-

tando con especial interés hacía las debilidades y propuestas de mejora para aumentar la calidad de las enseñanzas superiores. Asimismo, la ANECA y las agencias de acreditación autonómicas, al igual que otras agencias de otros países responden ante la sociedad en materia de homologación y formación de las diferentes universidades.

3.2. Garantizar que las universidades dispongan de recursos suficientes y que los utilicen de un modo eficaz

El segundo reto, se manifiesta por el hecho de que el sistema de gestión de las universidades se asemeja cada vez más al de las grandes empresas. Esto se debe a que las universidades manejan presupuestos precarios y han de atender a las demandas sociales y la masificación en las aulas con los mismos o incluso menos, recursos financieros. Como consecuencia, las universidades deben destinar sus esfuerzos financieros a la búsqueda de nuevas vías de autofinanciación. Para ello, tal y como manifestaba la Comisión Europea en mayo de 2003 en el documento *el papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, se debe fomentar *el desarrollo de una cooperación estrecha y eficaz entre las universidades y la industria*.

3.3. La reorganización de los conocimientos en modelos basados en competencias

El tercero, surge por la necesidad de conseguir una mayor implicación del mundo empresarial en la formación profesional de sus futuros empleados. Este hecho está vinculado a una mayor demanda del mundo laboral de profesionales formados con nuevas habilidades y capacidades ajustadas a la realidad de la sociedad de la información.

Por todo ello, se requirió reorganizar los conocimientos en campos de especialidad de investigación y enseñanza, cada vez más específicos y precisos. Así como, adaptarse al carácter interdisciplinario de las cuestiones que plantean los grandes problemas de la sociedad, tales como la actual crisis financiera, el desarrollo sostenible, las nuevas enfermedades, la gestión de los riesgos, etc. Una de las exigencias más importantes de este planteamiento fue determinar el perfil profesional de cada titulación detallando las características propias de cada grupo profesional y definir los aprendizajes necesarios para que el estudiante sea competente en su actividad profesional (Cano 2005 y 2007; Gairín, 2005). Para ello tuvo presente modelos de referencia para el desarrollo de currículos basados en competencias.

En este sentido, en el año 2001 se puso en marcha el Proyecto Tuning. Se trata de una iniciativa que surgió para analizar, fijar puntos de referencia y comprensión mutua para estructurar titulaciones conforme a la convergencia. Fue desarrollado conjuntamente por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda) y financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa SÓCRATES. El programa abordó varias propuestas de Bolonia y, en

particular, el acogimiento de un sistema basado en dos ciclos y el establecimiento del sistema de créditos ECTS (González y Wagenaar, 2003). El establecimiento de una estructura común por ciclos en enseñanza superior y la organización del currículum universitario en base al Sistema Europeo de Transferencia de Créditos constituyen dos elementos fundamentales del EEES (De-Juanas, 2010).

El primero de ellos trata de garantizar un mayor ajuste a la realidad laboral proporcionando un aumento de la flexibilidad para los estudiantes. Asimismo, promueve la equivalencia y favorece el reconocimiento de títulos en el marco de la Unión Europea. Esta estructura tiene en consideración tres niveles: primer ciclo (grado); segundo ciclo (postgrado o máster); y tercer ciclo (doctorado).

El segundo de ellos, la estructura de los títulos y materias siguiendo las normas de los ECTS *-European Credit Transfer System-*, constituye *la decisión de nivel europeo más importante para la reorganización de los planes de estudio* (Goñi Zabala, 2005: 32). Esta iniciativa pretende que los estudios realizados en cualquier institución universitaria europea sean reconocidos dentro de los márgenes del EEES. De esta manera, se garantiza la movilidad de los estudiantes dentro de la Unión Europea utilizando la misma unidad de medida del conjunto de la actividad académica desarrollada por un estudiante. Asimismo, como complemento a este sistema se creó el Suplemento al Diploma para facilitar la movilidad de los estudiantes en el marco europeo (Valle, 2010).

3.3. Reforzar la excelencia de las universidades logrando una mayor apertura hacia el exterior y un incremento de su atractivo

Tiene que ver con la internacionalización de la investigación y los estudios superiores a favor de una mayor expectativa de movilidad laboral. Es un hecho manifiesto, que las universidades europeas atraen cada vez a menos estudiantes extranjeros y, sobre todo, a menos investigadores extranjeros que las universidades estadounidenses. Por este motivo, los países de la unión vieron la necesidad de reforzar su excelencia tanto en materia de investigación como de enseñanza. Para ello, se han creado Programas Marco de la Comunidad Europea para acciones de investigación, desarrollo tecnológico y demostración. En la actualidad, se está afrontando el séptimo programa marco que finaliza en 2013. Estos programas promueven la investigación e innovación de la UE, a través de propuestas, programas de trabajo y herramientas para encontrar socios. En este sentido, se ha potenciado la creación de redes de diferentes grupos de investigación.

3.4. Hacer frente a las nuevas expectativas en los diferentes sistemas de enseñanza y formación

Los cambios en la economía y la sociedad del conocimiento requieren cada vez más de una enseñanza científica y técnica, de competencias transversales y de posibilidades de aprendizaje permanente que demandan una mayor

permeabilidad entre los diversos elementos y niveles de los sistemas de enseñanza y formación en el EEES.

Alrededor de las transformaciones surgidas tras Bolonia se han desarrollado nuevas expectativas que han afectado de manera global a cada una de las funciones de la universidad. Si bien, la función docente es aquella en la que más impacto han tenido estas expectativas pues el trabajo basado en el modelo por competencias ha generado un gran e intenso debate educativo sobre los problemas concretos e inmediatos que se plantean hoy en el mundo de la educación desde primaria hasta la universidad.

La evolución de la enseñanza hacia una pedagogía que toma en consideración al estudiante como persona, que contextualiza las prácticas y que prioriza un enfoque metodológico fundamentado en las tareas, en los proyectos y en los problemas ha de ir más allá. Si se pone el punto de mira en la excelencia educativa y se aspira con exhaustividad a la calidad resulta necesario plantearse la condición de los conocimientos y preguntarse si lo que ocurre en las aulas, sea cual sea el nivel educativo ¿se presta o no a la adquisición de competencias?

IV. ¿CÓMO HAN AFECTADO LOS CAMBIOS DERIVADOS DEL EEES A LAS FUNCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO?

El intenso proceso de Bolonia ha derivado en una serie de cambios que han supuesto retos manifiestos al profesorado. Conviene hacer una reflexión acerca de la complejidad de la situación dado que están en juego cuestiones enraizadas en la circunstancia histórica de la Universidad y en la naturaleza de la labor del profesorado.

Normalmente se habla de docencia para referirse al trabajo de los profesores pero en realidad desarrollan un conjunto de funciones diversas que caracterizan su labor profesional. Tradicionalmente las funciones del profesorado han sido la formación de titulados universitarios altamente cualificados y la promoción y difusión del conocimiento por medio de la investigación (Unesco, 1998). En la actualidad, la división general de funciones más extendida atribuye al profesorado un desempeño más, el relativo a la gestión. Estas actividades ya estaban recogidas en el preámbulo de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Posteriormente, la actual legislación (LOU 6/2001, LOU 4/2007) que ha reformado la anterior ha adoptado la misma división. Sin embargo, los desempeños profesionales del profesorado son dinámicos y se van adaptando a los cambios sociales (García-Valcárcel, 2001). De tal modo, se han apuntado otras actividades en el quehacer del profesorado universitario. Así por ejemplo, Zabalza (2002: 109) señala la función *bussines* que consiste en buscar financiación, negociar proyectos y convenios con diferentes organismos, participar como expertos en diversos foros y las relaciones institucionales que tiene que ver con representar a la Universidad en múltiples foros hasta crear redes

con otras universidades, empresas y/o instituciones. En este sentido, Pulido (2002) diferencia dentro de esta función entre *servicios internos y servicios externos a la comunidad universitaria*.

En los presentes apartados, se atiende a las funciones de docencia, investigación y gestión, dado que vienen siendo las más representativas.

4.1. Función docente

En la actualidad, ser docente no consiste únicamente en tener el conocimiento, sino ser capaz de enseñarlo ya que la acción docente pretende favorecer y potenciar la formación de los estudiantes. El origen del asunto se halla en las necesidades educativas actuales. Al optar por el modelo basado en competencias el sistema educativo pretende dar un sentido a los aprendizajes, a la constatación de que los estudiantes no son recipientes que se han de llenar, sino personas que construyen sus conocimientos en función de lo que son (sus conocimientos adquiridos, sus representaciones, sus creencias, sus intereses, etc.). Ciertamente es que el modelo por competencias surge ligado a influencias del mundo empresarial, más centradas en la competitividad individual que en la participación social y en el emponderamiento entendido desde perspectivas comunitarias. Si bien, es el profesorado el que se enfrenta al reto de contribuir con su acción a formar personas competentes más críticas y con conciencia social.

El lado más positivo de este modelo es que plantea la enseñanza como una tarea compleja y un reto social muy exigente intelectualmente, dado que requiere de habilidades básicas que pueden ser adquiridas inicialmente, mejoradas y ampliadas a través de un proceso de continuado de formación (Brown y Atkins, 1988). Sobre todo por los vertiginosos cambios en la realidad sociocultural, en los contenidos de los programas, en las actitudes de los alumnos, en los avances científicos y técnicos, en los métodos, etc. (Tebar, 2003).

Por tanto, ¿en qué consiste enseñar desde este nuevo planteamiento? En orientar, rectificar, modelizar el proceso de resolución de proyectos y tareas, así como aportar, hacer encontrar o hacer construir, según las circunstancias, los recursos necesarios para esta resolución. En definitiva, tener en consideración diseños instruccionales que permitan enseñar a resolver situaciones problema mediante el *aprender haciendo* (*learning by doing*) y el *aprender a aprender*. Sin olvidar, la dimensión moral del *aprender a ser*.

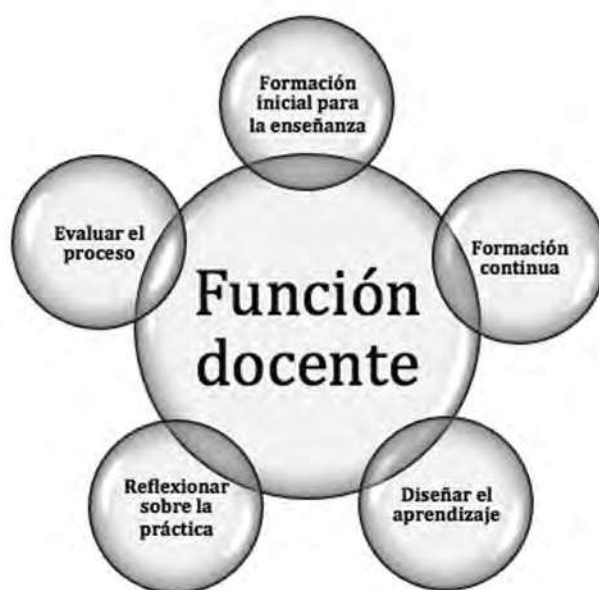
Así pues, la función docente sobrepasa los límites del aula dado que ser profesor conlleva realizar tareas relacionadas con el diseño y el plan metodológico de las asignaturas. Del mismo modo, implica sopesar las consecuencias del proceso de enseñanza –aprendizaje, valorar los cambios que se producen en los estudiantes y evaluar a los estudiantes.

No obstante, poner en práctica una variedad de metodologías activas, técnicas de enseñanza y evaluación no asegura que el estudiante aprenda. Es nece-

sario realizar una reflexión personal sobre los procesos de enseñanza que se ponen en marcha. Dicha reflexión, debe ser entendida como la utilización de los conocimientos sobre el aprendizaje, la enseñanza y la práctica personal (Biggs, 2005). En este sentido la práctica reflexiva puede estimularse y dirigirse como aprendizaje en acción (Schön, 1987; Elliot, 1990; Kember y Kelly, 1993; Carr, 2000) que consiste en la búsqueda sistemática del progreso en el ejercicio docente para asegurar el aprendizaje de los estudiantes. Tal y como queda reflejado en la siguiente afirmación:

Un principio que debe mantener toda política de educación superior es la necesidad de comprender el proceso educativo como un proceso que hace de la enseñanza un proceso de aprendizaje, proceso este en el que estamos convocados a asumirlo como estudiantes permanentes, así como generadores de ambientes de aprendizajes problematizadores. Se requiere entonces en todo momento generar espacios y aptitudes para que el afán por el estudio y los hábitos mentales cultiven el auto-aprendizaje, de suerte que permitan un espíritu crítico, creativo e indagador, propiciando el aprendizaje de por vida, es decir, la educación permanente (Fontalvo, 2002: 49-50).

Figura 1. Requisitos elementales de la función docente (Fuente: Elaboración propia)



4.2. Función investigadora

El profesorado universitario tiene entre sus desempeños profesionales desarrollar la capacidad científica a través de la práctica de métodos y técnicas de investigación que le permitan ampliar conocimiento. La función investigadora es cada vez un proceso más especializado que requiere múltiples conocimientos

y competencias en las que formarse. Así pues, la investigación en el ámbito universitario puede ser definida como:

Una actividad humana, intelectual y compleja que conlleva como condiciones esenciales: voluntad de saber; compromiso ético y académico en la generación de conocimiento; capacidad crítica académica que permita jerarquizar problemas; establecer causas y explicaciones y poner de relieve lo fundamental; un compromiso con la formación de los futuros pares académicos; y, la posibilidad de comprender, explicar, interpretar, argumentar y obtener leyes, explicaciones, principios, o hipótesis, etc. (Henao, 2005: 4).

Diversos autores (Ferrerres, 1994; Benedito, 1996; Valcárcel 2003) atribuyen a la función investigadora dos ámbitos de actuación. Por un lado, la investigación dentro de las propias disciplinas, lo que implica conocer y ser partícipe de las líneas de investigación de profesores e investigadores de un centro o departamento de la misma área científica. Por otro lado, la investigación de la propia actividad docente, que sirve de vínculo entre la docencia y la investigación. Este procedimiento permite optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, la investigación repercute en la docencia ampliando los márgenes de conocimientos sobre una materia científica concreta o sobre el propio proceso de enseñanza.

Por otro lado, como actividad intelectual compleja, la investigación ha suscitado un gran interés dentro de la Unión Europea, a tal efecto se crearon las actividades de I+D+i como un elemento importante para la integración en el nuevo EEES. En nuestro país, el marco normativo que contempla la LOU 6/2001 sobre la investigación pone de manifiesto que se trata de una función esencial de la Universidad que sirve de fundamento para la docencia (Art. 39.1) y que es un derecho y deber del personal docente de acuerdo con los fines generales de la Universidad (Art. 40.1).

Finalmente, un fenómeno a tener en cuenta, dentro del nuevo escenario en que la Universidad debe desarrollar su actividad y los docentes poner en marcha sus funciones, es el impacto del mercado en materia de investigación. El hecho de que las empresas privadas estén financiando investigaciones para aumentar los recursos públicos de las universidades condiciona y determina la función investigadora del profesorado en tanto que los fines de la misma y los medios con los que se cuenta se ven alterados por la influencia y necesidades de los mercados.

4.3. Función de gestión

Docencia e investigación son las funciones que más caracterizan el ejercicio profesional del profesorado de educación superior. Si bien, la gestión no es propia de la actividad de todos los profesores universitarios. Más bien, guarda relación con una motivación individual del profesorado y tiene un marcado carácter participativo y democrático.

La gestión engloba una serie de tareas indispensables para la comunidad universitaria propias del departamento, de las facultades o escuelas universitarias y de la misma universidad. Entre estas tareas se encuentran: el funcionamiento de los organismos de gobierno universitarios; relaciones inter e intradepartamentales; relaciones inter e intrauniversitarias (proyectos de investigación, intercambio de profesores y alumnos, etc.); evaluación de la calidad docente; relaciones con instituciones públicas o privadas; etc.

Con frecuencia, la gestión constituye un motivo de controversia dentro del profesorado universitario. De tal manera, no siempre está bien valorado por el personal académico realizar funciones administrativas, lo que dificulta que éstas se puedan llevar a cabo. No obstante, las agencias de acreditación están mostrando su predisposición a valorar positivamente esta función.

V. ¿QUÉ FORMACIÓN RECIBE EL PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA AFRONTAR LOS CAMBIOS SURGIDOS POR LA IMPLANTACIÓN DEL EEES?

En los últimos años, diversos autores han apuntado que las necesidades formativas del profesorado universitario han ido aumentando a medida que la actividad profesional de los docentes se ha ido haciendo más compleja (Bricall, 2000; Imbernón, 2006; Zabalza, 2006; Ramos, 2008). Cada vez más se requiere una formación específica del profesorado a dado que: 1) el profesorado no puede estar alejado de los principios del aprendizaje permanente, debe ser partícipe y protagonista del cambio de su desarrollo profesional de un modo continuo a lo largo de su vida profesional; 2) el cambio de paradigma educativo demanda al profesorado ser más competente en un nivel pedagógico e interpersonal que le permita comunicarse mejor y por diferentes medios con los estudiantes, así como conocer nuevas metodologías y técnicas de enseñanza; 3) los estándares de calidad de las agencias de evaluación han ido tomando mayor fuerza de control sobre los docentes; 4) los canales de investigación y las redes que están surgiendo demandan una mayor eficiencia; 5) la gestión en estos tiempos de cambio está tomando un protagonismo inusitado dentro de la comunidad universitaria.

En consecuencia la formación debe atender a las tres funciones del profesorado pero de un modo prioritario a la función docente. Tal y como queda patente en la siguiente afirmación:

(...) la formación del profesorado universitario es el conjunto de actividades organizadas para proporcionar al futuro docente los conocimientos, destrezas y disposiciones necesarias para desempeñar su quehacer profesional; pero esta práctica como tal no existe, sólo hay una fase de formación en su faceta investigadora bastante consolidada que son los estudios de doctorado (Mayor, Murillo, Sánchez, Altapedi, Torres y Rodríguez, 2004).

Como se desprende del planteamiento anterior, la formación tiene como objetivo mejorar la calidad del profesorado en su inicio y en su desarrollo pro-

fesional más allá de la faceta investigadora. Por este motivo, en 1992 el MEC encargó a un equipo de expertos la elaboración del informe sobre *la formación del Profesorado Universitario*. En este documento, se afirma que el desarrollo profesional del docente universitario debe ser entendido como:

Cualquier intento sistemático de mejorar la práctica, creencias y conocimientos del docente universitario, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades (MEC, 1992: 35).

Por su parte, López-Hernández (2007: 211) se refiere al desarrollo profesional como *la evolución del profesorado a lo largo de su carrera hasta adquirir un perfil determinado que se considera más adecuado para el desarrollo de las funciones que tiene encomendadas*.

Desde las consideraciones anteriores y tomando en cuenta los inicios del Proceso de Bolonia la tendencia generalizada fue valorar la formación del profesorado como un elemento clave en el desarrollo hacia la convergencia. De tal modo, se relacionó la formación de los docentes con la calidad de los sistemas educativos superiores. Sin embargo, la iniciativa hacía una dimensión europea en la formación del profesorado de educación superior ha disminuido (Sayer, 2006) y las declaraciones políticas no han dado lugar a importantes medidas o reformas en la planificación sistemática de la formación del profesorado. De tal manera, resulta revelador que la formación inicial para la docencia del profesorado universitario casi no exista, tal y como revela el estudio de García-Nieto, Asensio, Carballo, García-García y Guardia (2005) en el que se consultó a 66 profesores de centros de educación superior de 25 países europeos.

Actualmente, varias redes temáticas de la Unión Europea centran su investigación sobre la formación del profesorado universitario y su evaluación. Así por ejemplo, han surgido varias propuestas como la *Thematic Network on Teacher Education in Europe* (INTEE) que pretende establecer la mutual aceptación de los sistemas de acreditación docente en los diferentes países de la Unión para favorecer políticas de movilidad del profesorado. También, la *Teacher Education Policy in Europe Network* (TEPE) que publicó un Informe titulado *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* (Hudson y Pavel, 2008: 369-371). En dicho documento apuntó la necesidad de tomar medidas en los países europeos para mejorar la imagen de la profesión docente, potenciar la investigación sobre la formación del profesorado, promover la movilidad y la dimensión europea de la formación del profesorado y promover el desarrollo de la formación del profesorado en los tres ciclos formativos de educación superior.

En España, la formación postgraduada apenas existe y se ha centrado tradicionalmente en la investigación. La LOU no contempló cambios en este sentido y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las

enseñanzas oficiales de doctorado contempla la formación de investigadores olvidando por completo la función docente. De tal modo, se hace alusión a las competencias que debe adquirir el doctorando y en ninguna se hace mención expresa a la enseñanza. Así pues, dentro del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES) se habla de *la capacidad de comunicación con la comunidad académica y científica y con la sociedad en general acerca de sus ámbitos de conocimiento en los modos e idiomas de uso habitual en su comunidad científica internacional*. Incluso, de la *capacidad de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance científico, tecnológico, social, artístico o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento*. Algo similar ocurre en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, en el Artículo 8, sobre el nivel de doctor (4) no se menciona para nada la capacidad de enseñar. Este hecho resulta llamativo, más aún cuando los propios organismos oficiales hacen alusiones explícitas a la funciones de la universidad y del profesorado mencionando en primer orden a la docencia.

En línea con lo anterior, desde hace años el MEC viene poniendo en marcha las llamadas becas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) que están destinadas a la formación investigadora dejando en un segundo plano la formación docente. De tal modo, se vuelve a priorizar en la función investigadora y se pasa por alto función docente en la formación inicial del profesorado. Lamentablemente, la postura de nuestro país concuerda con los planteamientos propios del panorama internacional en los que se puede apreciar que la formación inicial del docente no ha sido ni es un tema prioritario. La realidad es que son pocos los programas de formación inicial del profesorado que se han puesto en marcha. La mayoría por propia iniciativa de algunas universidades y sin un apoyo institucional fuerte.

Desde hace unos años, en la literatura pedagógica, se habla de la figura del mentor como una alternativa que permite iniciar a los noveles en el ejercicio profesional de la enseñanza universitaria. A grandes rasgos, el mentor es una persona con más experiencia que enseña, guía y ayuda a otra para favorecer el desarrollo personal y profesional (Soler, 2003).

Varios autores sostienen la importancia del mentorazgo en la formación del profesorado apoyándose en estudios realizados en universidades norteamericanas (Stewart, 1992; Kaufman, 1995; Gold, 1999; Clutterbuck 2001; Miller, 2002, Holly, Kyle y Taylor, 2003). En diversas universidades españolas ha cobrado importancia la posibilidad de que la formación estuviera tutorizada a través de un mentor se entroncase con los procesos de acreditación del profesorado. Si bien, se trata de iniciativas aisladas, programas piloto que tienen un buen propósito pero poco recorrido. Sobre todo a la luz de los nuevos reales decretos comentados con anterioridad.

En cuanto a la formación continua, tampoco está regulada por la administración general ni por las autonomías. No obstante, los institutos universitarios se encargan de favorecer la mejora de la actuación de los enseñantes mediante diversas iniciativas. Si bien, de acuerdo con Romero, Luis, García y Rozada (2007), la formación permanente se ha venido entendiendo como complemento de la formación inicial y poco articulada a las situaciones de trabajo en la actividad docente en el aula. Por tanto, se hace preciso repensar la formación permanente incidiendo en propuestas alternativas que contemplen a la formación continua del profesorado como un proceso sistematizado que permita actualizar conocimientos que suplan las posibles carencias iniciales.

VI. CONCLUSIONES

Las cuestiones expuestas con anterioridad ofrecen una panorámica de la situación actual a la que se enfrenta el profesorado universitario. Sin duda, muchos aspectos tratados pueden ser objeto de numerosos comentarios e interpretaciones pues guardan relación con desafíos difíciles de resolver, ¿hasta qué punto, de qué manera (ética, psicológica, legal) podemos actuar para hacer frente a estas situaciones? Si la enseñanza es una profesión eminentemente pedagógica y nos hallamos ante numerosos cambios y planteamientos que priorizan otras funciones.

Según Steiner (2011: 25) *la auténtica enseñanza es una vocación*. Estando de acuerdo con esta afirmación cualquier profesor que se precie sabe que cuando enseña ha de buscar el acceso a la persona para despertar su interés, ayudar a construir y reconstruir conocimiento, así como promover la creatividad y el desarrollo del pensamiento crítico, ¿alguien puede pensar que esta labor no es realmente prioritaria en las aulas de cualquier universidad? ¿Por qué dejamos abierta la puerta a la posibilidad de una enseñanza deficitaria poniendo énfasis en otras funciones cuando en realidad se pretende aumentar la calidad y buscar la excelencia? ¿Somos conscientes, si queremos, de la complejidad que supone enseñar con seriedad?

Como se ha comentado anteriormente, se confía la educación superior a personas que están formadas para investigar y que desarrollan sus capacidades profesionales pedagógicas, en su gran mayoría, por propia iniciativa, vocación e interés por hacer bien su trabajo, ¿realmente éste es el mejor escenario? Los profesores universitarios del futuro seguirán la senda de sus predecesores. Se formarán en un saber profesional acorde a los contenidos de su materia. Dominarán los contenidos, serán capaces de investigar y divulgar los resultados a la comunidad científica. Sin embargo, no recibirán formación inicial en conocimientos pedagógicos generales propios de la enseñanza universitaria, tampoco en conocimientos didácticos de sus contenidos, ni en conocimientos contextuales de la nueva realidad derivada de los cambios del EEES.

Una realidad que ha dirigido y guiado la práctica docente en los últimos años implicando a los protagonistas en la cuestión más comprometida del EEES: la implantación de un nuevo sistema de créditos que se sostiene en un cambio curricular, una renovación metodológica, nuevos modelos de evaluación del aprendizaje, coordinaciones de horarios con los estudiantes, mayor seguimiento individualizado, etc. Una serie de aspectos que han derivado en un aumento del volumen de trabajo infravalorado. Pues, como es bien sabido, la actividad investigadora es el criterio más favorable para la promoción profesional y para la asignación de complementos económicos. Tal y como queda reflejado en la siguiente aseveración:

Todos los profesores reciben tramos de docencia, la institución premia a todos los docentes por igual, hagan lo que hagan. Sin embargo no ocurre lo mismo con los tramos de investigación que no todos los profesores pueden obtener. No es de extrañar que sean numerosos los profesores que acaben mucho más preocupados por su currículum científico que por la enseñanza. Quien se preocupa realmente por la docencia se siente disgustado por esta situación tan poco propicia para la mejora de la docencia (Biggs, 2005).

Añádase a esto que el prestigio y reconocimiento profesional viene dado por el currículo investigador del profesorado. De tal manera, se corre el riesgo de que un docente pueda ver recompensada una enseñanza deficiente si es buen investigador, mientras que un buen profesor que no realiza investigaciones tendrá un menor reconocimiento por parte de la comunidad académica (García-Valcárcel, 2001).

Con frecuencia, son varios los que abogan por la integración de investigación y docencia en la Educación Superior, por lo que no se puede eludir el compromiso de formar buenos docentes-investigadores. Si bien, tal y como indica Santos (2005: 10): *Después de tantos años privilegiando la investigación, hay que tomarse en serio la docencia universitaria, que llama a una nueva cultura del aprendizaje, acorde con la sociedad del conocimiento en la que andamos.* Por tanto, y a modo de conclusión, la influencia de los profesores en los procesos de aprendizaje es transcendental. La sociedad requiere que la universidad transmita conocimientos y habilidades útiles, que fomente el deseo de adquirirlos de inicio y a lo largo de la vida. Para conseguirlo, las instituciones universitarias deben contar con los mejores investigadores pero también con los mejores docentes. Por tanto, es un ejercicio de responsabilidad revindicar la función docente y una mayor sistematización en la formación del profesorado en varios frentes pero sobre todo en la dimensión del conocimiento sobre la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENEDITO, V. (1996): Formación del profesorado universitario. Análisis de programas para la mejora de la docencia en las universidades catalanas, en VILLA SÁNCHEZ A. (COORD.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*, pp. 127-153 (Bilbao, ICE-Universidad de Deusto).

- BIGGS, J. (2005): *Calidad del aprendizaje universitario* (Madrid, Narcea).
- BRICALL, J. M. (2000): *Universidad 2000* (Madrid, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>) consulta de 4 de octubre de 2010.
- BROWN, G. & ATKINS, M. (1988): *Effective Teaching in Higher Education* (London, Routledge).
- CANO, E. (2005): *Cómo mejorar las competencias de los docentes* (Barcelona, Graó).
- CANO, E. (2007): Las competencias de los docentes. En LÓPEZ, A. (COORD.), *El desarrollo de Competencias docentes en la formación del profesorado*, pp. 33-60 (Madrid, MEC).
- CARR, D. (2000): *Professionalism and Ethics in Teaching* (London, Routledge).
- CLUTTERBUCK, D. (2001): *Everyone needs a mentor: Fostering talent at work* (London, CIPD).
- CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (1998): *Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo* (<http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>) consulta de 14 de enero de 2008.
- CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (1999): *Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia* (<http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>) consulta de 14 de enero de 2008.
- CONFERENCIA DE MINISTROS EUROPEOS (2005): *Declaración de Bergem. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bergem* (<http://www.eees.ua.es/documentos/2005-comunicado-bergem.pdf>) consulta de 14 de noviembre de 2008.
- DE-JUANAS, A. (2010): Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior, *Foro de Educación*, nº 12, pp. 69-91.
- DELORS, J. (COORD.) (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión para la educación del siglo XX* (Madrid, UNESCO/Santillana).
- ELLIOT, J. (1990): *El cambio educativo desde la investigación acción* (Madrid, Morata).
- ENQA (2005): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf) consulta de 12 de febrero de 2008.
- FERRERES, V. (1994): El desarrollo de los profesionales universitarios: la formación del profesorado experimentado, *Revista de Ciencias de L'educació*, nº 3 (1), pp. 33-46.

- FONTALVO, R. (2002): Formación de Educadores y Universidad. Una posibilidad para repensar la educación en la era planetaria. En ROGER CIURANA, E. (COORD.), *Educación, Universidad y Sociedad en la Era Planetaria*, pp. 37-55 (Valladolid, Centro Buendía. Secretariado de Publicaciones. Universidad de Valladolid).
- GAIRÍN, J. (2005): *Nociones de desarrollo curricular. El crédito Europeo*. En CHAMORRO C. Y SÁNCHEZ DELGADO, P., *Iniciación a la docencia universitaria. Manual de ayuda* (Madrid, ICE-UCM).
- GARCÍA NIETO, N., ASENSIO MUÑOZ, I., CARBALLO, R., GARCÍA GARCÍA, M. Y GUARDIA, S. (2005): *Programa de Formación del Profesorado universitario para la realización de la Función Tutorial dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* (Madrid, MECD).
- GOLD, Y. (1999): The Psychological dimensions of teacher education: the role or the University. In R. ROTH (Ed.), *The role of the University in the preparation of teachers* (pp. 166-179) (London, Falmer Press).
- GOÑI ZABALA, J. M. (2005): *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación. Los ejes del currículum universitario* (Barcelona, Octaedro).
- GOODLAD, S. (1995): *The Quest for Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education* (Buckingham, Society for Research into Higher Education & Open University).
- HENAO, M. (2005): *El papel de la investigación en la formación universitaria* (<http://www.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/el-papel-de-la-investigacion-en-la-formacion-universitaria/caracteristicas-de-la-funcion-de-investigacion-en-la-univer.htm>) consulta de 21 de enero de 2008.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (2004): *Enseñar y aprender en la Universidad: ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender?* Trabajo presentado en III Symposium Iberoamericano de Docencia Universitaria (Enero, Bilbao).
- HERNÁNDEZ PINA, F., MARTÍNEZ CLARES, P., DA FONSECA ROSARIO, P. Y RUBIO ESPÍN, M. (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior* (Madrid, La Muralla).
- HOLLY, A., KYLE, K. & TAYLOR, E. (2002): Mentors and Muses: New Strategies for Academic Success, *Innovative Higher Education*, nº 26 (3), pp. 195-209.
- HUDSON & PAVEL (2008): *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. Liubliana: University of Umea (<http://www.pef.unilj.si/tepe2008/documents/a-voice-from.pdf>) consulta de 7 de octubre de 2008.

- IMBERNÓN, F. (2000): Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 38, pp. 37-46.
- IMBERNÓN, F. (2006): La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? [Comentarios a los informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente], *Revista de Educación*, nº 340, pp. 41-50.
- KAUFMAN, D. (1995): Preparing Faculty as Tutors in Problem-Based Learning. In WRIGHT W. (ED.), *Teaching improvement practices*, pp.101-125 (Boston, MA: Anker Publishing Company Inc.).
- KEMBER, D. & KELLY, M. (1993): *Improving Teaching through Action Research, Green Guide No. 14* (Campbeltown, NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia).
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (2001): *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (B.O.E. 24 de diciembre de 2001).
- LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (2007): *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades* (B.O.E. 13 de abril de 2007).
- LEY ORGÁNICA DE REFORMA UNIVERSITARIA (1983): *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (BOE de 1 de septiembre de 1983).
- LÓPEZ-HERNÁNDEZ, A. (2007): *14 ideas clave: El trabajo en equipo del profesorado* (Barcelona, Graó).
- MARTÍN, E. Y MORENO, A. (2007): *Competencia para aprender a aprender* (Madrid, Alianza).
- MAYOR, C., MURILLO, P., SÁNCHEZ, M., ALTOPEDI, M., TORRES, J. J., Y RODRÍGUEZ, J. M. (2004): *El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario: avances en la detección de un perfil de asesor a través de entrevistas*. Trabajo presentado en III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria, Pedagogía Universitaria: hacía un espacio de aprendizaje compartido (Enero, Bilbao).
- M.E.C. (1992): *La formación del profesorado universitario* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia).
- MILLER, A. (2002): *Mentoring students and young people: a handbook of effective practice* (London, Kogan Page).
- MURGA, M. A. (2006): ¿Podría contribuir el EEES al desarrollo sostenible de Europa? Reflexiones desde la Pedagogía. En M^a. A. MURGA Y M. P. QUICIOS (Coords.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, pp.71-90 (Madrid, Dykinson).

- ORTEGA Y GASSET, J. (1930): La misión de la universidad. En ORTEGA Y GASSET, J. , *Misión de la Universidad y otros ensayos de educación y pedagogía* (Madrid, Alianza).
- PÉREZ BOULLOSA, A. (2005): Garantía de calidad en la enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Integración europea*, nº 2. (<http://cuadernosie.info/?q=node/80>) consulta de 12 de junio de 2008.
- RAMOS, A. M. (2008): El Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- y el sistema europeo de transferencia de créditos -ECTS-. En A. RODRÍGUEZ, M. J. CAURCEL Y A.M. RAMOS (COORDS.), *Didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior: Guías de trabajo autónomo*, pp.11-46 (Madrid: EOS-Editorial).
- REAL DECRETO 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado* (BOE 35 de 10 de febrero de 2011).
- REAL DECRETO 1027/2011, de 15 de julio, *por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior* (BOE 185 de 3 de agosto de 2011).
- ROMERO J., LUIS, A., GARCÍA, F. F., ROZADA, J. M. (2007): La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. ROMERO Y A. LUIS (EDS.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*, pp. 9-79 (Cantabria, Consejería de educación de Cantabria).
- RUIZ-CORBELLA, M. (2006): La Universidad y el Mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia. En M^a. A. MURGA y M.P. QUICIOS (COORDS.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*, pp. 93-114 (Madrid, Dykinson).
- SANTOS, A. (2005): La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, nº 230, pp. 5-16.
- SAYER, J. (2006): European perspectives of teacher education and training. *Comparative Education*, nº 42 (1), pp. 63-75.
- SCHANK, R. C., BERMAN, T. R., MACPHERSON, K.A. (1999): Learning by doing, en REIGELUTH, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and models*, Vol.2, pp. 161-180 (Mahwah, NJ: Routledge).
- SCHÖN, D.A. (1987): *Educating the reflective practitioner* (San Francisco, CA, Jossey-Bass) [Trad. Cast.: La formación de profesionales reflexivos (Barcelona: Paidós/MEC, 1992)].
- SOLER, R. (2003): *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos* (Barcelona, Gestión2000).
- STEINER, G. (2011): *Lecciones de los maestros* (Madrid, Siruela).

- STEWART, D. K. (1992): Mentoring in Beginning teacher induction: studies in the ERIC Data Base. *Journal of teacher education*, nº 43 (3), pp. 222-226.
- TEBAR, L. (2003): *El perfil del profesor mediador* (Madrid, Santillana).
- VALCÁRCEL, M. (2003): *La Preparación del Profesorado universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Informe de investigación* (http://www.etsit.upv.es/paeecs/pdf/PRY_MECD_PDI_EEES.pdf) consulta de 21 de septiembre de 2008.
- VALLE, J. M. (2010): La convergencia europea en la Educación Superior. En DE LA HERRÁN, A. PÉREZ, F. Y DÍAZ, V. (COORDS.), *La formación del Profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia*, pp.13-46 (Madrid, Fundación UAX).
- VAN VUCHT TIJSEN, L. & DE WEERT, E. (2005): From Erudition to Academic Competence. *Revista Española de Pedagogía*, nº 230, pp. 123-146.
- WANEGAAR, R. Y GONZÁLEZ, J. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe del Proyecto Piloto. Fase I.* (Bilbao, Universidad de Deusto) (http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC) consulta de 11 de junio de 2008.
- WESTERHEIJDEN, D. (2001): Ex oriente lux?: national and multiple accreditation in Europe alter the fall of the Wall and alter Bologna. *Quality in Higher Education*, nº 7 (3), pp. 233-245.
- ZABALZA, M.A. (2002): *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (Madrid, Narcea).
- ZABALZA, M.A. (2006): Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado, *Revista de educación*, nº 340, pp. 19-86.

¿QUIÉN SE QUEDA ATRÁS? LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA UNIÓN EUROPEA: UN ESTADO DE LA CUESTIÓN

Dra. Ana Ancheta Arrabal

e-mail: Ana.Ancheta@uv.es

Universidad de Valencia

I. ESTADO DE UNA CUESTIÓN... DE DERECHOS

En buena medida, el desarrollo histórico de la educación y atención de la primera infancia en el mundo occidental nos revela la evolución de un sistema que nace y se expande de manera diversificada y descoordinado pero muy rápidamente en el intento de responder a periodos de crisis y necesidad, si bien mengua en otros momentos, presentando una débil integración cohesiva de los servicios (UNESCO-OIE, 1961). En cualquier caso, a pesar de las continuas dificultades en la limitada financiación de estas prestaciones, la oferta de servicios infantiles regulados ha crecido significativamente a lo largo de los países occidentales — especialmente a medida que la entrada de las madres con niños pequeños en el mercado laboral remunerado se intensificara en grandes magnitudes —, y muchos de éstos desarrollaron y refinaron la provisión, regulación y financiación de la EAPI durante los setenta y los ochenta (Mialaret, 1979: 67). Progresivamente la expansión de la etapa educativa preprimaria ha tendido a continuar desde el argumento de que la EAPI debe estar disponible para todos los niños, como un derecho de los mismos más que de los padres, ha ganado mayor legitimidad resultando en un mayor interés público e inversión durante las décadas pasadas (EURYDICE, 1995).

A este respecto, la comprensión de la EAPI como un derecho de todos los niños y su tratamiento de plena legitimidad en el sentido más amplio ha sido por primera vez reconocido sólo durante los últimos años (Friendly, 2001: 27). Además, a pesar de que el artículo 28 de la *Convención de los Derechos del Niño* (CDN) trata sobre el derecho a la educación de los niños, cuando ésta fue escrita no especificó este derecho para la primera infancia, así como tampoco la inseparabilidad entre el cuidado y la educación hasta la reciente *Observación general número 7* del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas

(UNCRC)¹ en 2005, que ofrece a los Estados Partes guía en lo referente a los derechos de la primera infancia bajo la *Convención de los Derechos del Niño* de 1989², afirmando que los niños de edad más temprana tienen necesidades especiales en lo que respecta a su crianza, protección y educación. Los beneficios vitales que llevan consigo la educación y la atención en la etapa infantil más temprana revelan la necesidad de asegurar su equidad para todos los niños. Es sólo de esta forma, abogando por una visión de los derechos de la primera infancia, que la inclusividad en sentido amplio, abarcando todo tipo de diferencia, puede empezar a formar parte de las disposiciones políticas destinadas a la labor de garantizar el bienestar de toda la población en sus primeros años de vida. Actualmente, el establecimiento de la EAPI como una clave para el éxito de diversos objetivos de la agenda global — como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las metas de la Educación Para Todos o los objetivos estratégicos de Lisboa en la Unión Europea (UE), entre otros — han contribuido a la extensión de estos programas alrededor de todo el globo. Así, en la actualidad el enfoque predominante de la Educación Para Todos es consistente con la perspectiva de los derechos de la infancia, así como con recientes convenciones internacionales sobre la educación inclusiva para todos los niños, independientemente de sus circunstancias individuales, tanto en el mundo desarrollado como en el mundo en desarrollo, poniendo de manifiesto la importancia de su seguimiento desde el inicio del periodo vital.

De este modo, durante los últimos años, la EAPI se ha convertido en una de las medidas fundamentales en aquellos países que pretenden conseguir una mayor igualdad de oportunidades en su sistema educativo. Dentro del contexto de la UE, desde 2006 una serie de iniciativas políticas y eventos europeos han señalado la importancia de una EAPI de calidad entre las que se incluyen la *Comunicación de la Comisión Europea* de septiembre de 2006 *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems* (European Commission, 2006) donde se hacía referencia de manera explícita a la educación preprimaria como *un medio efectivo para el establecimiento de la base de futuros aprendizajes, prevenir el abandono escolar, aumentar la equidad de los resultados educativos y los niveles de habilidades generales*. Estas

¹ El *United Nations Committee on the Rights of the Child* es el encargado de vigilar la aplicación de la *Convención* y se reúne tres veces por año para examinar los informes de los Estados Partes, invitando a las ONG y los organismos nacionales de derechos humanos a formular observaciones sobre los mismos.

² En esta «Observación General» de carácter no vinculante se da una idea más clara de los derechos humanos de todos los niños pequeños y de sus necesidades, así como de las obligaciones que incumben a los Estados Partes para garantizar su respeto, señalando que es necesario formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas específicamente centradas en la primera infancia Asimismo, define la primera infancia como *el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad» que «incluye a todos los niños pequeños: desde el nacimiento hasta el periodo de transición que culmina con su escolarización*. (NACIONES UNIDAS. COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, 2005).

y otras actividades como, en octubre de 2008, el Simposio Europeo *Early Matters: Improving Early Childhood Education and Care*, han fomentado que la mejora de la educación preprimaria sea una prioridad en los diversos marcos de acción estratégicos para educación de la UE y los Estados miembros apoyen todas las formas de intervención en este terreno. De este modo, es en los países europeos, incluidos los Estados miembros, donde se sitúa el centro del desarrollo y expansión de la EAPI, en el sentido de que los gobiernos europeos no sólo han estado en la vanguardia del progreso de la educación preescolar desde el siglo XIX en adelante, pero también han establecido las políticas familiares y de cuidado para ayudar a las parejas en la parentalidad y la conciliación de las responsabilidades laborales y familiares. De hecho, la UE está considerada hoy una entidad de liderazgo en la provisión de servicios para la primera infancia, de tal modo que las concepciones actuales de la EAPI, los modelos de provisión de los servicios y los niveles de financiación europeos son admirados mundialmente; si bien, es irónico que gran parte de la investigación en estas políticas cita como referencia las evidencias estadounidenses, mientras que los propios autores más distinguidos de Norteamérica miran hacia Europa como ejemplo de modelos preferibles (Penn, 2009: 21).

Recientemente, la Comisión mostraba su convencimiento de que *la educación y los cuidados de la primera infancia constituyen el fundamento esencial para el éxito en materia de aprendizaje permanente, integración social, desarrollo personal y empleabilidad futura* (European Commission, 2011)³. En esa misma línea, buscando hacer permanente el compromiso de los Estados de la Unión Europea con el impulso de una EAPI de alta calidad, accesible y asequible para todos, se han hecho públicas en junio de este mismo año las *Conclusiones* del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia, insistiendo, de manera muy especial, en sus beneficios para los niños que proceden *de un entorno socioeconómico desfavorecido, de la inmigración o del medio gitano, o con necesidades educativas especiales, incluidas las que se derivan de discapacidades* (Diario Oficial de la UE, 2011: 8-9). En la práctica, resulta cada vez más evidente que, en los países desarrollados, en general, y en los Estados miembros de la UE, de manera más particular, el bienestar de los niños más pequeños se ha convertido en un tema recurrente al tratar de abordar problemas como la pobreza y la exclusión social del conocido como cuarto mundo. El bienestar y la privación representan distintas caras de la misma moneda desde la perspectiva de los derechos humanos y, en especial, de los niños, es decir, el bienestar puede ser definido como el cumplimiento de los derechos de los niños y la realización de la oportunidad de cada niño de ser todo lo que su potencial alcance en el

³ Desde esta consideración central se arguye que la adquisición de una base consistente y fuerte en la primera infancia puede garantizar un aprendizaje más eficaz en etapas educativas posteriores, de modo que *es más probable que continúe a lo largo de toda la vida, con lo que se reduce el riesgo de abandono escolar prematuro, aumenta la equidad de los resultados educativos y se reduce el coste para la sociedad en términos de talento perdido y de gasto público en los sistemas sociales, sanitarios e incluso judiciales* (Ibidem, p. 2).

sentido de sus capacidades (como resultado de sus habilidades, potencialidades y destrezas, y de la asistencia y protección efectivas por parte de su familia, comunidad, sociedad y Estado); de manera que el grado en que ello es alcanzado puede ser medido en términos de resultados positivos de los niños, donde los resultados negativos y la privación apuntan al abandono o descuido de sus derechos (Bradshaw, et. al., 2006: 8). Con todo, el reto y la cuestión no son los derechos infantiles, sino los derechos humanos de los niños para marcar la diferencia, y el enfoque existente de la legislación, las políticas y las estructuras de la UE resulta insuficiente para alcanzar el amplio abanico de retos que se plantean en este terreno. De manera similar, el gran interés de la UE, a raíz de la libre circulación y reconciliación de la vida familiar y laboral, ha situado un énfasis deficiente en la perspectiva de los niños que, dentro de las iniciativas políticas para cubrir las necesidades del cuidado de los hijos de los padres trabajadores, se ven como *dependientes*. Por todo ello, desde el enfoque de los mejores intereses para los más pequeños, esta situación merece un análisis en mayor profundidad y un debate más centrado entre los líderes políticos, los grupos de profesionales, los medios de comunicación e información y la sociedad, en general, del que ha habido hasta el momento en relación con sus necesidades (Unite For Children, 2008).

II. MEDIR PARA MEJORAR O VICEVERSA

A pesar de que todas las actividades desarrolladas han estimulado el debate a lo largo de la UE, hasta ahora no está claro el progreso que se ha hecho por parte de los países para alcanzar los *Objetivos de Barcelona*⁴, especialmente para los más pequeños y los grupos más vulnerables. Por un lado, el informe de la Comisión *Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for pre-school age children*—presentado en octubre de 2008 al Parlamento Europeo, el Consejo Europeo, el Comité Económico y Social Europeo y el Comité de las Regiones con el objetivo de recoger información sobre el progreso de los Estados miembros hacia la consecución de los mencionados objetivos— señalaba las limitaciones de las cifras, en la medida que éstas relatan el uso hecho por los padres de los servicios existentes, pero no el número de plazas ofertadas por cada Estado miembro (European Commission, 2008: 5), especialmente en relación a la población total dada o a la posible demanda de estos servicios por parte de las familias. A este respecto, los índices de cobertura han de jugar necesariamente con la realidad objetiva de la misma, pues la mayoría de los países pueden proporcionar estadísticas sobre la inscripción en escuelas preescolares tanto públicas como privadas, pero no pueden determinar en qué medida dicha cifra puede re-

⁴ En marzo de 2002, el Consejo Europeo establecía los objetivos para la educación y atención infantil que los Estados miembros adoptaban en Barcelona para que el acceso a las plazas de estos servicios infantiles alcancen el 33 por ciento de los niños menores de 3 años y el 90 por ciento para los niños entre 3 y 6 años para el 2010 (European Council, 2002, p. 2).

flejar una subestimación de la realidad⁵. Por otro lado, los datos disponibles son muy escasos en algunos países y/o difícilmente comparables de un modo directo (Ruxton, 2005: 136-137). Además, aunque la primera infancia está reconocida como una etapa decisiva para el desarrollo de los niños, las fuentes de datos comparativos tienden a cubrir a niños mayores a la hora de conceptualizar y medir el bienestar infantil (Bradshaw, et. al., 1-19). La mayoría de los programas para la primera infancia tienen un sesgo en la atención, según sea su dependencia, las edades de los niños y niñas que atienden, el contexto en el que se desarrollan, etc. Si bien muchos países establecen en su legislación la EAPI a partir del nacimiento, como un derecho reconocido en la CDN aunque no necesariamente obligatorio, la recopilación de datos estadísticos se centra en las edades más cercanas al ingreso a la escuela primaria. Esta situación justifica la necesidad de desarrollar estrategias intersectoriales de EAPI para favorecer su desarrollo integral y bienestar, que coordinen tanto la intervención con los menores desde diferentes instancias, como su seguimiento o valoración multidisciplinarios.

En este sentido, es necesario adoptar un enfoque más amplio y realizar mayores esfuerzos, especialmente en la revisión de los objetivos estratégicos fijados en Barcelona pues en ellos la EAPI se plantea como un aspecto de la participación femenina en el mercado laboral en vez de como un servicio de derecho propio que combina educación y cuidado infantil. Por ejemplo, los *Objetivos de Barcelona* se refieren sólo a las *plazas de cuidado* bajo una agenda más amplia para el crecimiento del empleo entre hombres y mujeres; enfoque que puede interpretarse como un paso en retroceso, en la medida que está expresado en términos puramente cuantitativos y ni si quiera especifica el tipo de plazas que deben ser provistas, ignorando las necesidades de muchos niños y familias y el potencial social, cultural y educativo de los servicios para los niños más pequeños. Asimismo, se considera que este enfoque limitado prolonga la longeva y obsoleta separación entre el cuidado infantil y los servicios educativos para la primera infancia (Moss, 2005).

Los objetivos de Barcelona fueron reiterados en la subsiguiente *Estrategia Europea para el Empleo* de 2003 e incorporados por los Estados miembros en los Planes de Acción Nacionales. Además de los objetivos, la Comisión ha enfatizado en repetidas ocasiones que la provisión del cuidado infantil debe ser asequible, accesible y de buena calidad si los padres -especialmente las madres- deben o quieren participar en el mercado laboral; así como considera urgente que los Estados miembros guíen a los hombres en orden de alcanzar la igualdad de género (European Commission, 2005). Con todo, no se puede obviar que la EAPI favorece la participación femenina en el mercado laboral siempre que se den unas condiciones óptimas como la disponibilidad de servicios asequibles, adecuados

⁵ Cabe destacar a este respecto la importancia de la especificación del «grupo oficialmente definido como escolarizable» para calcular este indicador, ya que se trata de evaluar la capacidad del país para atender a la población etaria oficialmente designada.

y con horarios compatibles, así como, especialmente desde el punto de vista de los menores, de una buena calidad; no obstante, si todo ello no se ve favorecido por unas condiciones laborales dignas que no penalicen la maternidad, o por una igualdad de género efectiva tanto en las retribuciones salariales como en el reparto equitativo de los tiempos y responsabilidades laborales y familiares, las decisiones sobre la vida laboral de las madres y su grado de inserción y reinserción en el mercado laboral siguen y seguirán siendo determinados por estos hechos, muy a pesar de los objetivos europeos para la EAPI. Como consecuencia de los procesos anteriores, si bien se puede afirmar que la Unión Europea ha reforzado la legislación tomando partido en pro de las políticas de conciliación entre ocupación y familia, el peso relativo que los Estados dan a cada una de las posibles agencias de bienestar, así como la posición que los gobiernos adoptan con respecto a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en el mercado de trabajo y en la familia, son muy diferentes, orientando de un modo o de otro las medidas concretas a llevar a cabo en lo referente a la EAPI. De este modo, los objetivos y la política de la UE claramente afectan a los niños, pero casi siempre de manera indirecta, en la persecución del desarrollo económico. Ello ha llevado a los niños más pequeños a la UE pero por la puerta de atrás pues la falta de responsabilidad directa sobre los niños ha creado problemas. Es obvio que los niños son un sector especialmente vulnerable de la población para la UE sin embargo, sus problemas específicos son, en parte, el resultado de la ausencia de una verdadera política social en la UE (Ruxton, 2005: 62).

En otro orden, el problema planteado también se refiere a la presentación y la difusión de los datos disponibles pues, idealmente, un documento de indicadores da cuenta del funcionamiento con informaciones disponibles que deben ser accesibles a un público no especializado en estadística y análisis cuantitativo (Sauvageot, 1999: 10-11). Un responsable de la toma de decisiones tiene necesidad de un documento más fácil de leer e interpretar, y, por consiguiente, más analítico y relevante. Evidentemente, sin un buen sistema de información es imposible construir un conjunto pertinente de indicadores pero, además, dicho sistema debe actualizarse sistemáticamente para que la información no sólo resulte accesible, sino que también sea reciente y pueda utilizarse en la toma de decisiones antes de que quede obsoleta; con lo que a los criterios se suman condiciones imperativas que no resultan asumibles para todos los países, especialmente por resultar muy costosas en términos operativos. De igual forma, no se puede ignorar, aunque resulte una obviedad, que las políticas educativas insumen mucho tiempo y los resultados frecuentemente son medibles a medio y largo plazo por lo que el reto se complica aún más para los responsables políticos que, en lo que concierne a esta etapa suelen estar más preocupados y ocupados por el impacto que estas políticas tienen en las tasas de empleo femenino y la aportación de los beneficios que este tipo de políticas realiza al sistema productivo y reproductivo, en la medida que se les confiere el atributo de favorecer la conciliación entre la vida familiar y laboral. A este respecto, el establecimiento de una

política o un plan de educación consistente resulta igualmente importante en la medida en que se relacionan con la selección de los indicadores. En efecto, la publicación de los indicadores constituye un retorno de información o retroalimentación para las personas que producen la información, pues pueden constatar hasta qué punto su trabajo de recopilación es importante, útil y utilizado (Op. Cit.: 13-14).

Los indicadores son instrumentos que deben permitir dar cuenta, a la vez, de la situación de un sistema educativo y rendir cuenta de esta situación al conjunto de la comunidad educativa, o, dicho de otra manera, al conjunto del país. Además de una descripción clara, pertinente y simple, los indicadores deben medir acontecimientos o evoluciones que interesan a los diferentes actores de los sistemas educativos y, para ello, es necesario que se hayan definido objetivos claros y medibles para el sistema de educación, donde el trabajo consiste entonces en elaborar los indicadores más apropiados para seguir las orientaciones decididas. En todo ello, el sistema de información es vital, pero insuficiente para la construcción de un conjunto relevante de indicadores por lo que es preciso evitar una confusión muy importante: un indicador no es una información elemental, sino que se trata de una información elaborada para poder estudiar un fenómeno educativo (Sauvageot, 1999: 16-17).

Evidentemente, en la definición de indicadores medibles y fiables resulta determinante establecer con precisión objetivos igualmente precisos y sistematizables. A este respecto, los objetivos para la EAPI están definidos de forma precisa, pero no así los indicadores para su seguimiento, ni si quiera en el contexto europeo, donde se intenta homogenizar las mediciones, los países logran aportar datos para los menores de tres años que puedan ser comparables, mientras que cuando se hace para los niños más mayores existe una falta de criterios unificados. Buena ilustración de este hecho, son las conclusiones de un estudio comparado sobre la calidad de la EAPI entre países europeos y de fuera de Europa (Mooney et al., 2003):

–Las definiciones de calidad y de lo que debería ser medido dependen de valores culturales y de concepciones más amplias de lo que constituye la infancia.

–Las cuestiones epistemológicas y las diferencias en las estructuras de gobierno y los sistemas de bienestar, en las políticas y las prácticas demuestran que es difícil llevar a cabo comparaciones internacionales.

–Las medidas para evaluar la calidad pueden incluir aspectos estructurales (ratios, condiciones y salarios profesionales, espacio...), procesuales (actividades e interacciones que tienen lugar) y medidas de resultados (éxito escolar alcanzado, grado de satisfacción parental, etc.).

–El control y la gestión de la calidad están altamente centralizados en algunos países a través del establecimiento e inspección de unos criterios nacio-

nales, mientras que se encuentran mucho más descentralizados en los niveles institucionales y locales de otras naciones.

–En las regiones donde existen elevados niveles de privatización en la provisión, los criterios y acreditaciones pueden ser medios útiles para asegurar la calidad.

–Los ratios profesional/alumno difieren a lo largo de los países, pero no pueden ser directamente comparados dado que los distintos enfoques pedagógicos también influyen en los resultados.

–El compromiso y la implicación parentales en los servicios puede constituir todo un reto puesto que la mayoría de los padres trabajan, si bien existen diferencias significativas entre las tasas de participación maternal en el mercado laboral entre los países estudiados.

III. ¿QUIÉN SE QUEDA ATRÁS EN LOS DERECHOS DE LA PRIMERA INFANCIA?

Los niños más pequeños que forman parte de grupos desfavorecidos o viven en condiciones de vulnerabilidad tienen menores posibilidades de acceso a los programas de EAPI, pese a los beneficios considerables de su participación que muchos estudios han demostrado (Lamb, 2004, Van der Gaag y Tan, 1998). El argumento tradicional para invertir en los niños más desaventajados es el de la igualdad y la justicia social, un argumento fundamentado en el principio de equidad, no obstante, las consideraciones basadas en la eficiencia económica, en parte porque los beneficios derivados de tal hecho pueden ser cuantificados y son muchos demostrando que existen numerosos motivos para invertir en la primera infancia y, especialmente, en lo que concierne a los colectivos más vulnerables por resultar una inversión muy rentable en términos económicos (Heckman, 2006: 2). Al igual que los dispositivos de atención y educación de la primera infancia varían según los países y dentro de cada uno de ellos, las definiciones nacionales y locales de *niños más vulnerables y desfavorecidos* también son variables⁶. Asimismo, se han de examinar previamente cuáles son los grupos sociodemográficos más desfavorecidos y las situaciones de vulnerabilidad que más contribuyen a su exclusión en los programas de EAPI, así como la importancia respectiva de algunos factores sociodemográficos en las probabilidades que tiene un niño de participar en los mismos (Op. Cit.: 151-156).

⁶ Entre las definiciones dadas por los países figuran las siguientes: niños pobres; niños discapacitados físicamente o con déficit afectivo y de aprendizaje; niños en situaciones de emergencia, comprendidos los refugiados y los desplazados en su propio país; niños víctimas de la explotación del trabajo infantil; niños subalimentados o malnutridos; niños víctimas de malos tratos o de abandono; niños que viven en la calle; niños huérfanos o internados en instituciones; niños contaminados por el SIDA y afectados por las consecuencias de esta pandemia; niños cuyo nacimiento no se ha registrado; niños de poblaciones indígenas; niños de minorías étnicas, lingüísticas y culturales; y niños de comunidades de emigrantes y nómadas (UNESCO, 2006: 17).

Resulta una tendencia mayoritariamente evidenciada que la participación de los niños de las familias más pobres en programas de EAPI es considerablemente más baja que la de los niños de familias más acomodadas. Algunos tipos de desventaja son específicos de determinados contextos difíciles, pero en todo ello la pobreza es un factor importante que agrava los demás tipos de vulnerabilidad. Igualmente, en algunos de los países de ingresos altos, los niños que más beneficios pueden obtener de los programas de atención y educación de la infancia son los más desfavorecidos que, a su vez, son los que tienen menos posibilidades de acceder a ellos. Además, las desventajas socioeconómicas que se derivan de la pobreza y la exclusión social se acumulan a lo largo de los primeros años de vida de los niños más vulnerables y constituyen trabas adicionales para su participación en estos programas. Sin embargo, la equidad, en particular, supone necesariamente centrarse en los niños vulnerables y desfavorecidos asignándoles prioritariamente los recursos públicos destinados a la EAPI, en el marco de una política de alcance más universal a la misma. En este contexto, si persisten las tendencias actuales, la falta de equidad para los niños más pobres y desfavorecidos puede suponer a largo plazo diferencias en el desarrollo de los niños y riesgo de exclusión social. Por todo ello, resulta esencial adoptar un marco analítico que permita atender a la realidad de los países en lo que respecta al bienestar social y la exclusión social como fuerzas que condicionan todos los procesos de desarrollo para, de este modo, entender la situación actual de las iniciativas para la primera infancia, en especial para los grupos más vulnerables, como derecho fundamental de todos los niños (Ancheta Arrabal, 2008).

En general, parece que los países con una mayor tradición histórica en la provisión de esta etapa y mayor atención institucional a la primera infancia son aquellos que han desarrollado mayores acciones legislativas y políticas para los grupos vulnerables (UNESCO, 2004: 19). Mientras, en el resto de países aún permanecen pendientes las tareas de sensibilización, desarrollo de políticas efectivas de integración, así como de la recopilación de la información y estadísticas pertinentes (Eurochild, 2008). A este respecto, las políticas gubernamentales están destinadas a desempeñar un papel importante en el acceso de los niños desfavorecidos, vulnerables y discapacitados a los programas de EAPI. Ahora bien, son muy pocos los países que han creado marcos nacionales destinados a coordinar o financiar programas que abarquen la totalidad de los niños, en especial, para los menores de tres años en materia de salud, nutrición, cuidados, educación y desarrollo psicosocial representando verdaderamente una pérdida de oportunidades (UNESCO, 2006: 163). Para hacer posible y promover el desarrollo de políticas y programas que atiendan de forma prioritaria a las poblaciones más vulnerables resulta imprescindible analizar críticamente la situación actual; para lo cual se requiere información cuantitativa y cualitativa acerca del contexto demográfico, social y económico de la población de la primera infancia, así como de las características de los programas que atienden. Este último aspecto es fundamental ya que no se cuenta con datos fiables respecto al acceso

por parte de niños y niñas en situaciones vulnerables, o niños y niñas discapacitados, aunque varios países contemplan en sus políticas la integración de estos niños y niñas en sus programas. Asimismo, no se cuenta con información cuantitativa y sistemática sobre los niños y niñas en otras situaciones de vulnerabilidad (abandono, maltrato y violencia intrafamiliar, abuso sexual, prostitución infantil y adicciones, etc.). Con todo, resulta difícil precisar la cobertura preescolar de la población total de niños con necesidades especiales ni de la proporción que está siendo realmente atendida pues esta información en las estadísticas internacionales es muy escasa y no está desglosada por otros factores concluyentes como la edad, la discriminación racial, étnica, religiosa o lingüística porque una cantidad no determinada de niños están en establecimientos preescolares no registrados, administrados por individuos o grupos privados (por lo que no ingresan en las estadísticas). No existen estadísticas internacionales normalizadas, incluso en los países más ricos del mundo, para documentar el hecho de que no todos los niños en edad preescolar gozan de su derecho a la EAPI, en la medida que nos revelan el porcentaje de niñas y niños no matriculados pero nada nos dicen sobre quiénes son y de dónde provienen, ni por qué no se han matriculado.

En este sentido, merece la pena recordar las advertencias de Tomasvski (2004) sobre el rol de la educación en la lucha contra la exclusión social y en la prevención de conflictos, pues, en efecto, éste es demasiado importante para ser dejado fuera de la medición. De este modo, se hace necesaria la identificación temprana de las diferencias, así como la evaluación desde el nacimiento, en el compromiso por una buena labor y por comprender en profundidad a cada individuo y la ampliación de la asistencia sanitaria, educativa y social (Brazelton, y Greenspan, 2005: 122-127). Sin embargo, es, generalmente en la realidad, a partir de las situaciones «más difíciles» que los profesionales se dan cuenta de que el niño no puede ser atendido de ningún modo que le sea provechoso sin la colaboración entre familia y profesionales (ONED, 2005). Es en este caso, cuando se trata de integrar en las estructuras ordinarias a los niños más vulnerables con necesidades especiales, que la relevancia de esta labor como otro indicativo del bienestar infantil, contrasta con cuán escasos son los trabajos comunitarios de comparación y seguimiento sistemáticos en este terreno (Ruxton, 2005: 82). Para obtener información completa y detallada y atender a los niños en estas situaciones de riesgo, existe la necesidad indispensable de una mayor colaboración intersectorial, tanto entre las diferentes instancias gubernamentales como entre éstas y las instituciones no gubernamentales. De igual manera, se considera fundamental para abordar un tratamiento sistemático de la situación de estos niños el desarrollo y la profundización del análisis de las relaciones entre las variables de las familias y la EAPI, con el fin de identificar los factores que están afectando a la participación en los programas; sin embargo, en general, hay una carencia de estudios que exploren las relaciones entre este tipo de indicadores. En cualquier caso, es urgente recopilar estadísticas sobre los niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad, para otorgarles una atención prioritaria que com-

pense tempranamente su situación de desventaja. Por este motivo, es preciso contar con indicadores de equidad y disponer de datos desglosados en función de aspectos como la edad, género, zona geográfica, nivel socioeconómico, con el fin de evaluar las disparidades que existen en el seno de los países y así determinar las zonas y grupos de población que han de ser objeto de atención prioritaria en los programas de la primera infancia. Igualmente, es importante desarrollar investigaciones y evaluaciones acerca de las condiciones que favorecen el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y niñas y de la calidad y adecuación de los programas, así como es preciso, sistematizar y difundir experiencias innovadoras que están logrando buenos resultados para poder aprender de las mismas.

En definitiva, el acceso a los servicios de EAPI se ve dificultado por un número de factores hasta un punto que pone en riesgo de exclusión a los más pequeños del cuidado y la educación, por esta razón las políticas o medidas para ampliar el acceso han de ser revisadas. No obstante, la equidad no sólo hay que analizarla desde este punto de vista aunque este es un aspecto fundamental, sino también de la calidad de la oferta educativa que se ofrece y de los resultados que se alcanzan, lo que significa que la evaluación de la calidad de los programas tiene que considerar también la dimensión de la equidad. Más allá, la equidad de oportunidades implica brindar una educación de calidad para todos los niños equitativamente accesible, asequible, aceptable y adaptable (Tomaszowski, 2006). Desde este paradigma, el empoderamiento de la primera infancia precisa la garantía del derecho a una educación y atención de calidad desde el inicio del periodo vital para todos los niños. La introducción de medidas de impacto para los niños podría posibilitar la consideración que se debe dar a los niños en otras áreas de la legislación y la política que no están directamente asociadas con los niños pero que, en cualquier caso, impactan en sus vidas. Por todo ello, hacer a los niños más visibles desde el nivel de la UE puede permitir una perspectiva más completa de muchas áreas políticas y contribuir a implementar las políticas existentes de un modo mucho más completo y significativo, ayudando a que los servicios planificados respondan a las necesidades reales de niños y familias. El establecimiento de un Comisionado Defensor de los Niños de la UE en el futuro podría ofrecer medios de seguimiento de la efectividad de este enfoque. La UE tiene seguramente más interés en el compromiso directo con los más pequeños por lo que sus puntos de vista, considerados ciudadanos, deben ser valorados de otras maneras y tomados en cuenta en la planificación de su futuro verdaderos agentes sociales con sus propias competencias (Alderson, 2008).

IV. DESAFÍOS, TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

La educación y atención de los más pequeños no sólo se ha convertido en un objetivo estratégico de la UE, pero también en un indicador del bienestar

infantil dentro de la agenda europea para la inclusión y la cohesión social para informar sobre la situación de los niños y de sus derechos (FRA, 2009). Sin duda, en el contexto actual de impulso creciente de la EAPI, la investigación comparada y el estudio de las evidencias internacionales permite expandir nuestra perspectiva en los distintos aspectos de esta compleja materia que abarca un amplio espectro de políticas que inciden en las vidas de los más pequeños (Ancheta Arrabal, 2011). La comparabilidad puede ser de utilidad para identificar el grado de avance de cada país, así como valorar adecuadamente las ayudas y recursos que pueden requerir para progresar adecuadamente. En los Estados miembros de la UE, existe una amplia gama de formas de provisión de EAPI que podrían ser útilmente debatidos y comparados, tal y como intentaba el informe de Eurydice en 2009 a modo de discusión preliminar. La UE cuenta en este momento con 27 Estados miembros, ofreciendo oportunidades considerables para la investigación comparativa y la posibilidad de compartir los costes de estudios de investigación más amplios. Con todo, la investigación pan-europea señala la necesidad de contextualizar todos estos hallazgos (Mooney et. al, 2003), especialmente allí donde la información contextual es relevante, de modo que los estudios comparados que persiguen y usan los datos tanto del nivel macro como micro de estas políticas se enfocan más hacia generar directrices y recomendaciones que a extrapolar los resultados de micro estudios en desarrollo infantil (Penn, 2009: 54). La recopilación efectiva de datos en una base que posibilite comparaciones factibles entre los países se ha convertido en una cuestión esencial desde la adopción de medidas como los objetivos de Barcelona, especialmente porque los datos disponibles de manera regular e internacionalmente comparables continúan siendo muy limitados (Eurochild, 2009: 5), así como otras medidas futuras que para ser consensuadas antes deben ser adecuadamente evaluadas. Igualmente, resulta determinante financiar más investigación que se refiera directamente a los niños y a su desarrollo desde la propia acción educativa (Bergstrom e Ikonen, 2004).

En la diversidad de sistemas y experiencias existen intentos de comparación internacional sobre la extensión y el contenido de la provisión, pero mayoritariamente versan sobre el acceso a la EAPI en los países europeos. Cuando se analiza el impacto del tipo de sistema de bienestar y educativo en la EAPI, diversas dimensiones como las políticas, medidas y prestaciones son estudiadas, las cuales son raramente incluidas en los análisis. El enfoque adoptado en el estudio comparado realizado (Ancheta Arrabal, 2010) para analizar el impacto de estas políticas en los derechos de los niños entre países europeos destaca la importancia de los contextos nacionales en el modo que se produce dicha interacción, tratando especialmente de desentrañar la función de las regulaciones e instituciones. En este sentido, ofrece avances significativos respecto a investigaciones previas al considerar los rasgos contextuales del sistema de bienestar en vez de examinar las características y resultados de la EAPI solamente. Dicho análisis es importante porque es precisamente el modo en que los sistemas de

bienestar operan lo que hace que la función de las instituciones se manifieste de una manera concreta. Así, pues, en esta investigación ha sido adoptada una perspectiva comparativa que permite examinar la relación entre el tipo de regímenes de bienestar, por una parte, desde las instituciones y servicios de EAPI y, por otra, los niveles de equidad e inclusión de estos sistemas. Cada uno de los países estudiados, Suecia, España y Reino Unido, es, así, una unidad de estudio, en la que se asume que las instituciones y procesos sociales varían sistemáticamente, y las explicaciones se encuentran respectivamente en el contexto de cada sociedad. La elección de los países fue guiada por el objetivo de incluir países que representan diversos tipos de regímenes de bienestar y donde la EAPI es organizada de modos diferentes, y, por ende, la importancia de la equidad y de la inclusión difieren tanto como sea posible. Así, el estudio comparado desarrollado se estructura alrededor del análisis de indicadores tanto del contexto sociodemográfico y socioeconómico en el que el sistema de EAPI es evaluado, como de los resultados que el mismo produce, pero, sobre todo, de las medidas que lleva a cabo en las diversas áreas políticas (como los permisos parentales, las políticas familiares o de promoción del empleo o la contratación, el cuidado de la infancia y la educación infantil). En cualquier caso, el propósito de este trabajo, no ha sido establecer si existe una relación lineal o de otro tipo entre los indicadores y los objetivos políticos o examinar el nivel en el que un indicador tiene una relación negativa o positiva en relación con un objetivo político. Más bien ha tratado de poner en evidencia la necesidad de mayor investigación y desarrollo en este terreno, así y todo, se espera al menos contribuir en mayor profundidad a la discusión sobre el mejor modo de evaluar y realizar el seguimiento de las políticas de EAPI.

La educación y atención infantil pueden ser un instrumento al servicio de la protección de la infancia y de la prevención de riesgos, pero sobre todo por el valor propio de la primera infancia hoy y en sí misma, se debe garantizar el derecho de los niños pequeños a tener acceso a la educación preescolar, así como a actividades recreativas y de tipo asistencial, en todo tipo de situaciones; además, la calidad y el grado de cobertura de esas actividades deben mejorarse regular y progresivamente para posibilitar en el mayor grado posible una verdadera equidad. Para ello, las políticas gubernamentales deberían orientarse hacia el aseguramiento de las condiciones básicas para la educación y atención equitativa y de calidad para la primera infancia tales como: la formación y atracción a la formación inicial de profesionales cualificados para este nivel; la ampliación de la oferta educativa entre los sectores más vulnerables; la supervisión y apoyo a los programas no formales; y la provisión de recursos mínimos para la enseñanza y el aprendizaje de los niñas y niños más pequeños. Se requiere, en resumen, efectuar cambios estructurales y de contenido en las instituciones que tienen a su cargo la educación y atención para que se de a la EAPI la prioridad que merece. Finalmente, los países deberían avanzar hacia la adopción de políticas de Estado en materia de atención y educación de la primera infancia, de manera que perduren

a lo largo de diferentes gobiernos y fomenten soluciones duraderas, que ayuden a desarrollar una visión a medio plazo de este tema, impacten en la cultura de la sociedad y construyan una institucionalidad firme de los derechos sociales y educativos de la infancia. Algunas cuestiones futuras, en el sentido que suponen desafíos pendientes, en las políticas de EAPI actuales son: la necesidad de una mayor inversión pública y expansión de los permisos parentales; de 0 a 3 años el volumen de la provisión sigue siendo insuficiente; consideración de una implicación en una verdadera igualdad de oportunidades en la EAPI; y la participación de los padres que en la práctica continúa siendo escasa e insólita (EURYDICE REPORT, 2009: 15). En lo que concierne a la investigación comparada en este campo, a continuación, se presentan algunas de las principales recomendaciones y desafíos que se derivan del análisis realizado:

* La diferencia de conceptos y definiciones, así como en las divisiones y subdivisiones que existen en los países, en relación con la primera infancia, hace difícil realizar un análisis comparado de la situación. El objetivo fundamental de las intervenciones en la EAPI es contribuir al desarrollo integral de los niños y favorecer sus aprendizajes, por ello es urgente que los países construyan un conjunto de indicadores relativos a dichas cuestiones. Dado que el desarrollo y aprendizaje están estrechamente relacionados con la cultura, es difícil elaborar un conjunto de indicadores comparables entre los países, si bien sí que existen unos universales del desarrollo que, con algunas variaciones, se dan en todas las culturas. Asimismo, cada país establece en sus currícula los aprendizajes que considera necesarios para desenvolverse en su contexto, pero el análisis de estos contenidos también muestra que hay un buen número de aprendizajes que son comunes en las diferentes culturas. En cualquier caso, esta información es crucial para la construcción de otros indicadores como, por ejemplo, la calidad de los programas de EAPI, donde identificar en qué medida los programas favorecen o dificultan el desarrollo infantil potencial es un elemento esencial para su valoración.

* Lo anterior nos lleva a la necesidad de contar también con un conjunto de indicadores para evaluar la calidad de los programas dirigidos a la primera infancia, que no se limite solamente a los aspectos operativos de dichos programas, sino también a la pertinencia, los insumos, los procesos y estrategias de implementación y los resultados de los programas, especialmente en lo que se refiere a su impacto, tanto en el desarrollo y aprendizaje de los niños como en las familias y la comunidad.

* Dada la reconocida importancia de la participación de las familias y comunidades, tanto en los programas formales y no formales, se precisa sistematizar la información sobre la participación de estos actores y definir indicadores relacionados con el impacto de la acción de las familias y de la comunidad en el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y niñas. Esta información resulta especialmente útil para introducir las mejoras necesarias en los programas, mo-

dificando aquellos aspectos que dificultan el adecuado desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y de sus familias.

El desarrollo de las políticas de EAPI y de su implementación es, sin ninguna duda, una tarea complicada que entrecruza tradicionales barreras administrativas, exigiendo un enfoque integrado en cooperación y coordinación entre los diferentes sectores y ámbitos políticos. Los nuevos discursos educativos enfatizan la eficiencia y la equidad, modificando las concepciones tradicionales sobre la infancia y la familia, así como cuestiones globales sobre pobreza, empleo, demografía, migración y mercantilización, apuntando que la EAPI se caracteriza por su complejidad y la necesidad de abarcar determinadas áreas políticas (Penn, 2009: 25). Todas estas complejidades superan los tradicionales modos de entender, gestionar y organizar los servicios educativos en la mayoría de los países europeos e incluso en la propia Comisión Europea, pues dicha agenda implica discusión y coordinación entre los distintos departamentos. Quince años atrás en el tiempo, desde el enfoque comprehensivo de los *Quality Targets in services for young children*⁷, se mostraba cómo es posible negociar ciertos criterios comunes a lo largo de los países, al tiempo que se reconocía las áreas de diversidad nacional que deben ser valoradas. Retomando esta misma línea, la UE podría establecer un programa de apoyo en esta materia para todos los Estados miembros, posibilitando la discusión y el intercambio de experiencias y tomando decisiones activas para promover la búsqueda de valores y objetivos compartidos a largo plazo —y su necesaria traducción en indicadores consensuados—.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ALDERSON, P. (2008): *Young children's rights: exploring beliefs, principles and practice* (Second edition, London, Jessica Kingsley).
- ANCHETA ARRABAL, A. (2008): «Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho. Avances y desafíos Globales». *Revista Iberoamericana de Educación Versión Digital*, vol. 47, no. 5, pp. 1-15. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2661Ancheta.pdf> (Consultado en abril de 2011).
- ANCHETA ARRABAL, A. (2010): *La Educación y Atención de la Primera Infancia en la Unión Europea: un estudio comparado* (Valencia, Universidad de Valencia).
- ANCHETA ARRABAL, A. (2011): *La Escuela Infantil Hoy: Perspectivas Internacionales de la Educación y Atención de la Primera Infancia* (Valencia, Tirant Lo Blanch).

⁷ Estos objetivos fueron el resultado de una propuesta de la *EC Network on Childcare* en 1996 para implementar objetivos específicos en un programa de acción para el desarrollo de servicios para los más pequeños, como base para la negociación y la discusión (EC Childcare Network, 1996).

- BERGSTROM, M. Y IKONEN, P. (2005): «Space to grow». *Children in Europe*, Issue 8, pp. 12-13.
- BRADSHAW, J., HOELSCHER, P. Y RICHARDSON, D. (2006): *Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and Methods*. Innocenti Working Paper No. 2006-03. Florence, UNICEF, Innocenti Research Centre. <http://www.unicef.org/irc> (Consultado en junio de 2007).
- BRAZELTON, T. B. Y GREENSPAN, S. L. (2005): *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender* (Barcelona, GRAÓ).
- COMISIÓN EUROPEA (2011): «Conclusiones del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana». *Diario Oficial de la Unión Europea* (15.6.2011).
- EUROCHILD (2008): *Improving the Wellbeing of Young Children in Europe: The Role of Early Years Services*. Seminar report. www.eurochild.org (Consultado en diciembre de 2009).
- EUROCHILD (2009): «Indicators: An important tool for Advicing Child Well-being». *Eurochild Policy Briefing N° 05*, November 2009.
- EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK (1996): *Quality Targets in Services for Young Children* (Brussels, Poplar).
- EUROPEAN COMMISSION (2005): *Report from the Commission to the Council, European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on equality between men and women 2005*. Brussels, 14 febrero 2005, COM 44.
- EUROPEAN COMMISSION (2006): *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Efficiency and equity in European education and training systems*. Brussels, COM 481.
- EUROPEAN COMMISSION (2008): *Commission Staff Working Document accompanying document to the Report from the Commission to the Council, European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on «Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for pre-school-age children 2008»*. Brussels. COM 598.
- EUROPEAN COMMISSION (2011): *Communication from the Commission. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Brussels, 17.2.2011. COM (2011) 66 final.
- EUROPEAN COUNCIL (2008): *Presidency Conclusions*, Barcelona. European Council, 15-16 March 2002. http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf (Consultado en marzo de 2008).

- EURYDICE (1995): *Pre-school education in European Union: Current Thinking and Provision* (Brussels-Luxembourg, ECSC-EC-EAEC).
- EURYDICE REPORT (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels).
- FRA (2009): *Developing indicator for the protection, respect and promotion of the rights of the child in the European Union*. FRA. http://fra.europa.eu/fraWeb-site/attachments/RightsofChild_summary-report_en.pdf (Consultado en diciembre de 2010)
- FRIENDLY, M. (2001): *The State of the world's children 2001: Early Childhood* (New York, UNICEF).
- HECKMAN, J. (2006): *Investing in Disadvantaged Young Children is an Economically Efficient Policy*. Documento presentado en el *Committee for Economic Development/OEW Charitable Trust/PNC Financial Services Group Forum* celebrado en Nueva York el 10 de enero de 2006. http://jenni.uchicago.edu/Australia/invest-disadv_2005-12-22_247pm_awb.pdf (Consultado en mayo 2011).
- LAMB, M. E. (2004): «Développement socio-émotionnel et scolarisation précoce: recherches expérimentales». *Perspectives* Vol. XXXIV, 4, pp. 5-16.
- MIALARET, G. (1979): *The Child's Right to Education* (Paris, UNESCO).
- MOONEY, A., CAMERON, C., CANDAPPA, M., MCQUAIL, S., MOSS, P. Y PETRIE, P. (2003): *Early Years and Childcare International Evidence Project: Quality* (London: Institute of Education from the University of London, Thomas Coram Research Unit).
- MOSS, P. (2005): «Getting beyond Childcare and the Barcelona Targets». Trabajo presentado en la *I Wellchi Network Conference*, St. Anne's College, University of Oxford, 7-8 enero 2005.
- NACIONES UNIDAS. COMITÉ DE LOS DERECHO DEL NIÑO (2005): *Observación General n° 7 (2005). Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. CRC/C/GC/7 (Consultado en noviembre de 2005).
- ONED (2005): *Observatoire national de l'enfance en danger, Rapport* de 2005. ONED. <http://www.oned.gouv.fr/documents/Rapport-ONED.pdf> (Consultado en septiembre de 2006).
- PENN, H. (2009): *ECEC. Key lessons from research for policy makers*. European Commission: Directorate-General for Education and Culture. http://www.nesse.fr/nesse_top/tasks/analytical-reports/ecec-report_pdf (Consultado en julio 2010)

- RUXTON, S. (2005): *What about us? Children's Rights in the European Union. Next Steps*. EURONET. <http://www.euronet.org> (Consultado en noviembre de 2006).
- SAUVAGEOT, C. (1999): *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica* (París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)).
- TOMASVSKI, K. (2004): «Indicadores del derecho a la educación». Revista IIDH (San José de Costa Rica) no. 40, pp. 341–388.
- TOMASVSKI, K. (2006): *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme* (Nijmegen, Wolf Legal Publishers).
- UNESCO (2004): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos – El imperativo de la calidad*. (París, UNESCO).
- UNESCO (2006): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007: Bases sólidas. La atención y educación de la primera infancia* (París, UNESCO).
- UNESCO-OIE (1961): *Organization of Pre-Primary Education: research in comparative education*. (Gèneve and Paris, International Bureau of Education, UNESCO).
- UNITE FOR CHILDREN (2008): «Innocenti Report card no. 8: The Transition to Childcare; Early Childhood Education and Care – An OECD League Table». Background Note, 26/03/2008 (Florence, UNICEF, Innocenti Research Centre).
- VAN DER GAAG, J. Y TAN, J.-P. (1998): *The Benefits of Early Child Development Programs: An Economic Analysis* (Washington DC, Banco Mundial).

FEMINIZACIÓN DE LAS MIGRACIONES Y VULNERABILIDAD. REPENSAR EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN

Dra. M^a Teresa Terrón Caro

e-mail: mttercar@upo.es

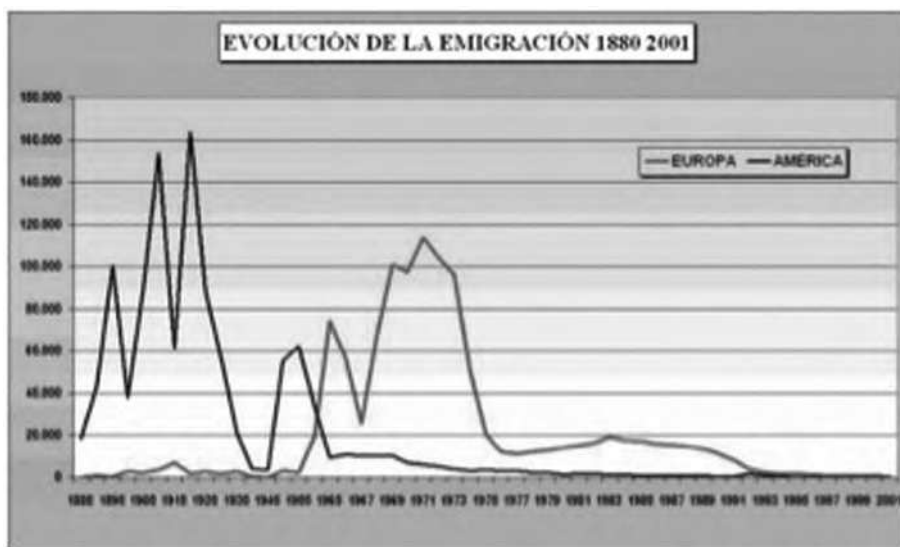
Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

Los movimientos poblacionales han estado presentes a lo largo de toda la historia por causas muy diversas: consecuencias de guerras, persecuciones políticas o religiosas, hambrunas, conquistas... Si bien, *en los periodos de mayor globalización, coincidiendo con el desarrollo de los medios de comunicación y de transporte se producen y se han producido importantes movimientos de población (...) con características propias del momento histórico: la aceleración y la sostenibilidad del proceso* (Guilló y Villa, 2008: 59).

En las últimas décadas el fenómeno de la inmigración se ha tornado en una cuestión capital para gran parte de las sociedades europeas. Podemos afirmar con rotundidad que en países como Alemania, Bélgica, Francia, Inglaterra, Italia, Suecia y, por supuesto, España, constituye una realidad controvertida que despierta gran interés entre sus ciudadanos/as. Sin embargo, hasta la Segunda Guerra Mundial constituía un conjunto de países con sociedades exportadoras de inmigrantes, que se encaminaban hacia América. Fue con el despegue económico de países como Alemania, Bélgica, Francia y Reino Unido, cuando se inició un creciente proceso migratorio hacia Europa Occidental, donde inmigrantes venidos de países cercanos, -como Grecia, España, Italia y Portugal-, del Magreb y de las antiguas colonias europeas, colaboraron activamente en la reconstrucción de Europa, en gran parte propiciada por la mano de obra barata proveniente del exterior (Llorent y Terrón Caro, 2006: 133). Por tanto, nos encontramos ante un fenómeno cambiante, además de complejo. El caso de España es un claro ejemplo de ello. Pues, en un corto periodo de tiempo ha pasado de ser un país eminentemente emisor de emigrantes, a ser un país receptor de inmigración.

En los siguientes gráficos se refleja dicho proceso. Desde 1880 hasta, aproximadamente, 1990, se aprecia la evolución de la emigración de españoles/as hacia América y/o Europa. Conforme nos acercamos a la década de los noventa podemos comprobar la reducción del número de personas que salían fuera de España para trabajar (ver gráfico I).

Gráfico I: Evolución de la emigración española (1880-2001)¹

Mientras que, aproximadamente, desde 1992 en adelante va aumentando el número de personas extranjeras con permiso o tarjeta de residencia en vigor en España (ver gráfico II).

La emigración es una realidad incuestionable y necesaria para configurar las dinámicas demográficas, sociales y económicas de determinadas sociedades. Es un fenómeno que ha existido siempre y lo seguirá haciendo. Si siguen existiendo y aumentando las diferencias entre los países del Norte y del Sur, no desaparecerán las causas de la emigración. Como afirma Josep Masabeu (2007: 11-36):

La emigración huye del hambre y de la miseria, y salta fronteras, alambradas, leyes y convenciones. A medida que los países más ricos aumentan la prosperidad y los países pobres se hundan más en su pobreza, el movimiento de gente no se puede parar. Se calcula que en el mundo hay 200 millones de ciudadanos que han escapado de su tierra para encontrar un horizonte vital más digno. No es un problema europeo, americano, étnico o religioso. Es una cuestión de equilibrio entre la riqueza y la pobreza en el mundo.

Tras esta introducción consideramos esencial centrarnos en la feminización de las migraciones y la vulnerabilidad a la que se ven sometida las mujeres inmigrantes. Para ello, analizaremos el fenómeno migratorio desde la variable género, atendiendo a las problemáticas a las que se enfrentan las mujeres inmigrantes en su proceso de integración en la sociedad pluricultural en la que vivimos.

¹ Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. En <http://www.ciudadaniaexterior.mtin.es/es/estadisticas/img/39a-evolucion.jpg> (consulta de 1 de junio de 2011).

Gráfico II: Evolución de la inmigración en España² (1992-2011)³

I. FEMINIZACIÓN DE LAS MIGRACIONES

La variable género ha creado una nueva perspectiva de investigación en los últimos años, llegando incluso a enmarcarse como un campo de estudio específico. Sin lugar a dudas, existe, cada vez más, una mayor relevancia de la mujer como protagonista en los flujos migratorios, antes *invisibilizada*. Sin embargo, aún no se ha conseguido visibilizar a la mujer inmigrante como le corresponde, lo que nos exige seguir trabajando en este propósito.

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁴, ya en 1960 el 46,6% de los migrantes que vivían fuera de su país eran mujeres, siendo desde entonces la proporción de mujeres migrantes casi tan numerosa como la de los hombres. En 1970 el porcentaje asciende al 47,2%, en 1980 al 47,4%, en 1990 al 47,9% y en el 2000 al 48,8%, llegando a ascender la inmigración femenina en las regiones más desarrolladas al 50,9% en el año 2000.

Sin embargo la literatura sobre los movimientos migratorios no empezó a tratar el género como una variable independiente y autónoma hasta la década de los años ochenta. Siendo en los años noventa cuando se produce un aumento considerable de investigaciones y monografías que toman como sujeto de estudio a las mujeres inmigrantes no comunitarias, al menos en España.

² Elaboración propia a partir de datos extraídos de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. En <http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/> (consulta de 1 de junio de 2011).

³ Desde 1992 hasta 2010 los datos reflejan la población extranjera residente en España con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor a fecha de 31 de diciembre de cada año. Mientras que la cifra correspondiente al año 2011 corresponde al 30 de junio de 2011.

⁴ OIT (2010): *Cómo prevenir la discriminación, la explotación y el abuso de las trabajadoras migrantes. Guía informativa*. Manual 1. Introducción: ¿Por qué nos centramos en la trabajadora migrante internacional? (Lima, OIT, Proyecto MIGRANDINA), pp. 15-16.

Según Gemma Aurabell (2000: 392) tradicionalmente el papel activo de la mujer en los movimientos migratorios se ha obviado, ya que ha estado vinculado, generalmente, a la figura masculina. Esta circunstancia ha cambiado drásticamente. Actualmente la mujer y en especial la procedente de determinadas culturas se convierte en pieza clave del proceso migratorio y de integración social de la unidad familiar en la sociedad de acogida.

1.1. Repensar el fenómeno de la inmigración

El modelo de emigración masculina, en el que tradicionalmente se incorporaba la mujer al proyecto del marido como esposa o como parte de la unidad familiar, se está viendo alterado. Pues la mujer cada vez más ha ido protagonizando el proyecto migratorio, liderándolo en muchos casos.

La profesora M^a Dolores Pérez (2008: 142-144), pone de manifiesto distintos patrones migratorios de la mujer inmigrante, a saber:

A. Mujeres que emigran solas: Con la intención obtener ingresos para ellas y sus familias. Podría definirse como una estrategia familiar.

B. Reagrupación familiar: Es el patrón que tradicionalmente se ha asociado a la mujer inmigrante, para reunirse con su pareja u otro familiar en la sociedad de llegada.

C. Huida por condiciones de vida dramáticas en su país. A modo de ejemplo podríamos mencionar la discriminación de género que muchas mujeres sufren.

D. Estudios, perfección de su profesión o búsqueda de nuevas experiencias.

La experiencia de la mujer en la migración está siendo muy diferente a la protagonizada por el hombre, desde los factores que conducen a la migración, liderazgo que ejercen dentro de las redes migratorias hasta el rol que ocupan en los países de origen y de llegada de la migración. Motivos todos ellos suficientes para pensar en la necesidad urgente de repensar la migración atendiendo a la variable género tal y como defienden Juliano (2000: 381-389) y Pérez Grande (2008: 137).

En esta línea, la Organización Internacional del Trabajo⁵ expone que:

A. Con frecuencia las políticas y reglamentos de inmigración son insensibles al género. *Las políticas y los reglamentos con frecuencia reproducen e intensifican las desigualdades sociales, económicas y culturales existentes entre hombres y mujeres, tanto en los países de origen como en los de destino*⁶.

⁵ OIT (2010): *Cómo prevenir la discriminación, la explotación y el abuso de las trabajadoras migrantes. Guía informativa*. Manual 1. Introducción: ¿Por qué nos centramos en la trabajadora migrante internacional? (Lima, OIT, Proyecto MIGRANDINA).

⁶ Íbidem, p. 19.

B. Habitualmente se tiende a construir nuevos prejuicios en las políticas de migración en base a la percepción errónea, pero en muchos casos generalizada, de que *los hombres migran pero las mujeres son traficadas*.

C. El mercado laboral es selectivo y dependen, en muchos casos, del género, la etnia así como del estado de la migración tanto en los países de origen como de destino. Para comprenderlo mejor debemos tener en cuenta que una de las características que definen el fenómeno migratorio es precisamente su relatividad. Es relativo, porque la consideración que del/la inmigrante se tiene en la sociedad de acogida varía en función de la nacionalidad de partida de los grupos sociales que participan como protagonistas en dichos movimientos poblacionales. Esta percepción se va a ver modificada dependiendo del papel que el propio emigrante (hombre o mujer) va adquiriendo a lo largo del tiempo que viva en la sociedad receptora. Por ejemplo, no es lo mismo el tratamiento otorgado al fenómeno de la inmigración en España para personas procedentes de países africanos, que para personas originarias de estados pertenecientes a la Unión Europea; más bien podríamos decir que es radicalmente diferente. Asimismo, la consideración de emigrante también varía dependiendo del tiempo que éste lleve en el país de asentamiento y del nivel de integración que alcance en la nueva sociedad. Por esta y otras muchas razones podemos decir que dicho fenómeno es relativo⁷.

D. Las mujeres migrantes, especialmente aquellas procedentes de culturas más conservadoras, suelen tener un choque cultural más fuerte que los hombres en el país de llegada. Incluso, el periodo de adaptación e integración suele ser más difícil que el del hombre. Los resultados de la Tesis Doctoral desarrollada por la autora del presente trabajo (2008: 103-135) con mujeres inmigrantes marroquíes asentadas en la provincia de Huelva (España), muestran que el proceso migratorio implica una serie de transformaciones en el ámbito familiar que, en muchos de los casos estudiados en dicha investigación, se han ido conformando según la variable tiempo de estancia en España. Dichas transformaciones han estado íntimamente relacionadas con el grado de autonomía económica que la mujer adquiere tras la migración, el incuestionable choque cultural y los importantes cambios en los roles de los cónyuges. Si bien, con el paso del tiempo, las mujeres marroquíes que ya han emigrado a España reafirman determinados aspectos de su identidad cultural adquirida en Marruecos, especialmente, aquellos relacionados con la construcción del género en el ámbito familiar. Los motivos son múltiples y diversos pero tienen su base en el sentimiento de añoranza, formas de asentamiento (guetos), estatus que adquieren en la sociedad de llegada, *choque* cultural, diferencias religiosas, miedo a perder su identidad...

⁷ GARCÍA-CANO TORRICO, M. (2000): *Migraciones y género. El caso de la comunidad marroquí en la ciudad de Málaga* (Málaga, CEDMA). LLORENT BEDMAR, V. y TERRÓN CARO, M^a T. (2005): La inmigración de las mujeres marroquíes en la provincia de Huelva. Factores socioeducativos y ámbito familiar. En MALAGÓN, J. L. y SARASOLA, J. L.: *Manual de atención social al inmigrante* (pp. 211-230) (España, Editorial Almuzara).

E. Por último, la OIT resalta las dificultades añadidas que la mujer tiene cuando regresa a su país de origen y comienza el proceso de reintegración. Especialmente aquellas que deben hacer frente a problemas familiares causados precisamente por la separación. *Muchas mujeres no pueden encontrar un empleo remunerado y no logran tener éxito al establecer sus propios negocios y con frecuencia se les presiona para que de nuevo abandonen su país en busca de trabajo* (OIT, 2010: 19).

Tal y como indica la profesora Encarnación Soriano (2006: 138): *Las mujeres abandonan su tierra natal, sus familias, sus raíces, sus lazos afectivos y atraviesan fronteras en busca de un futuro mejor, se alejan de la vida que hasta ese momento han hecho, es decir, hay una ruptura individual, social y estructural importante, con el deseo de encontrar una mejor forma de vida*. Sin embargo, al regresar a su país deben hacer frente a un nuevo proceso de adaptación. Deben construir un nuevo rol para la sociedad a la que llegan, en base a los cambios producidos tanto en su entorno más cercano como en su propia identidad.

Debemos ser conscientes de que la experiencia migratoria que han protagonizado les ha permitido ampliar su horizonte y tener una perspectiva nueva, llegando a modificar la valoración que tenían sobre múltiples aspectos de su país (Terrón Caro, 2008). Por lo que este proceso requiere de otro periodo de adaptación para el que no suelen tener apoyo, a pesar de todas las dificultades que puede conllevar y que la hacen, en muchos casos, más vulnerable que el hombre.

II. INMIGRACIÓN Y VULNERABILIDAD

La exclusión social es un fenómeno caracterizado por ser dinámico, multidimensional y heterogéneo. De ahí la gran complejidad para encontrar una única definición y unos indicadores de exclusión estándares. No obstante, según Miguel Laparra y Begoña Pérez (2008) parece existir cierta coincidencia al afirmar los tres ámbitos a tenerse en cuenta para analizar una situación de exclusión social, dependiendo de la intensidad de la misma. A saber: *eje político de la ciudadanía* -derechos políticos, educación, salud y vivienda-; *eje económico* -empleo, ingresos...- y *el eje de las relaciones sociales* -aislamiento, ausencia de redes sociales o con problemáticas en ellas...

Vivimos en una sociedad cambiante, lo que hace que los ejes de la vulnerabilidad y desigualdades sociales también se vean modificados. Algunos de los cambios que propician nuevas desigualdades son: las diferencias en el mercado laboral -trabajos estables y precarios-, variaciones en las familias -difícil conciliación de la vida familiar y laboral, incremento de las rupturas familiares...-, así como la situación de precariedad que viven determinados colectivos que con cortas trayectorias laborales o intermitentes no pueden beneficiarse de un sistema de pensiones adecuado (Observatorio de la Inclusión Social, 2008).

Al tener en cuenta los indicadores antes expuestos, según el VI informe de FOESSA, la población extranjera en España está convirtiéndose, desafortu-

nadamente, en uno de los colectivos más representados en el grado de exclusión más severo⁸. Al mismo tiempo, la mujer migrante se ve sometida a una múltiple discriminación por el hecho de ser mujer, ser inmigrante y por el racismo al que se pueden ver sometidas si pertenecen a determinadas etnias. Por lo que podemos adelantar que la mujer inmigrante, por el hecho de ser mujer, puede llegar a tener un papel aún más complicado que el hombre en todo el proceso de integración. Circunstancia que puede ser considerada como peligro potencial de exclusión social en la sociedad de llegada.

Siendo muchas mujeres inmigrantes las más vulnerables por múltiples motivos, entre los que se pueden encontrar algunos de los que exponemos a continuación: condición de ser mujer, desconocimiento del idioma, analfabetismo o baja escolarización, condición de inmigrante sin documentación en regla, pertenecer a una determinada cultura con la correspondiente carga asociada a los estereotipos existentes, responsabilidad familiar que tienen en muchos casos, replanteamiento de valores tradicionales, dependencia -en algunos casos- del hombre, invisibilidad a la que pueden verse sometidas en el mercado laboral por el tipo de trabajo que desempeñan, etc. Según la Federación Mujeres Progresistas (FMP): *Ellas son las más pobres de los pobres, las más trabajadoras de los trabajadores, las peor pagadas de los peor pagados, las ignoradas de los ignorados. Las excluidas de los excluidos.*

2.1. Mujer, mercado de trabajo e inmigración

Según la OIT (2010: 17)⁹ existen diferencias significativas entre el tipo de trabajo que suelen desempeñar los hombres y las mujeres inmigrantes. Los primeros ejercen una variedad de trabajos importantes, entre los que se encuentran desde trabajos poco cualificados hasta trabajos de alta cualificación. Mientras que los trabajos realizados por las segundas se caracterizan por concentrarse especialmente en determinadas profesiones consideradas tradicionalmente femeninas (trabajos domésticos, tareas de limpieza, cuidado de personas mayores...).

Por lo general son profesiones poco remuneradas, poco prestigiadas y que hacen que la mujer inmigrante tenga una situación invisible en la sociedad de llegada, debido a las condiciones que tienen en muchos de esos trabajos (Pérez Grande, 2008: 139). A continuación presentaremos algunos fragmentos de entrevistas a mujeres inmigrantes donde podremos comprobar la situación de vulnerabilidad a la que están sometidas y que dificulta, en gran medida, su integración en la sociedad de llegada, concretamente en la sociedad española:

⁸ Véase: TERRÓN CARO, M^a T. (2010): Exclusión social y estrategias de integración socioeducativa en «El Torrejón» (Huelva) y «Las tres mil viviendas» (Sevilla). Estudio Comparado. En LÁZARO, L. M. y PÉREZ, A. (Coord.): *Desigualdad y Educación. Una perspectiva internacional* (Valencia, Dep. Educación Comparada e H^a de la Educación de la Universidad de Valencia), pp. 413-429.

⁹ Véase: OIT (2010): *Cómo prevenir la discriminación, la explotación y el abuso de las trabajadoras migrantes. Guía informativa*. Manual 1. Introducción: ¿Por qué nos centramos en la trabajadora migrante internacional? (Lima, OIT, Proyecto MIGRANDINA), p. 17.

Caso primero: Fátima G., de nacionalidad marroquí de 33 años de edad, soltera y sin hijos. Llegó a España en el año 2001. De profesión electricista.

Llegó a Madrid, a la estación Sur de Méndez Álvaro, un día de 2001, en un autobús procedente de Francia, donde había estado unos meses con sus hermanos. Eran las siete y media de la mañana y cuatro horas después, ya estaba trabajando en un chalet de la Moraleja, uno de los barrios más exclusivos de Madrid. Gana unos 550 euros al mes y trabaja como interna de lunes a viernes, desde las ocho de la mañana hasta las doce de la noche. En la casa viven seis personas: un matrimonio y sus cuatro hijos mayores. La familia está muy contenta con ella y viceversa. Desde entonces, no ha dejado de trabajar, aunque su condición de ilegal, «sin papeles», le impide cambiar de trabajo. Me parece que no me pagan mucho —afirma Fátima— y, no sólo me lo parece a mí, sino también a los amigos que tengo. Pero ese salario no podría ganarlo en Marruecos de ninguna manera. Por ejemplo, allí mi salario como electricista era de 40.000 pesetas mensuales. Por el momento, no tengo otra solución que trabajar para vivir. Como estoy libre, soltera, sin hijos, puedo hacer este tipo de trabajo y con este horario (Vila y Vila, 2005: 71).

Caso segundo: Yaneth Mera, de nacionalidad colombiana de 32 años de edad, casada, y con tres hijos en Colombia. Emigró con su marido.

Conseguimos venir con la supuesta ayuda de una tercera persona. Le dimos cinco millones de pesos (2.000 euros) para que nos ayudara con los papeles para venirnos para acá. Nos presentó una chica que vendía los tickets para venirnos. Supuestamente la señora nos iba a recibir. Vinimos el 31 de diciembre antes de que cerraran la frontera de Colombia.

Una vez en España, Yaneth, siempre respaldada por su marido, se dio cuenta de que querían haberla prostituido, a lo que «jamás ha estado dispuesta» (...) En la actualidad, trabaja como limpiadora en varias casas, aunque no está dada de alta en la Seguridad Social porque no tiene papeles, lo cual le impide también visitar a sus hijos. Si los consiguiera, iría corriendo a verles», afirma con un amor de madre que se hace notar (...) (Vila y Vila, 2005: 123-124).

En los casos planteados, ambas mujeres trabajan realizando tareas del hogar, bien como interna bien como limpiadora en varias viviendas. Según la Federación de Mujeres Progresistas, el 80% de las mujeres inmigrantes en España trabajan como empleadas del hogar. Considerándose dicho sector el más precario para los/as trabajadores/as por diversos motivos, entre los que son de resaltar: las cifras de temporalidad, los sueldos, la normatividad, existencia de prejuicios asociados a las tareas del hogar, así como las relaciones laborales entre empleador/a y empleado/a (FMP, 2008: 11).

En línea con lo plantado por Encarnación Soriano (2006), compartimos la idea de que existe mercado de trabajo en los países de llegada relacionados con el género, estando claramente feminizada la profesión empleados/as de hogar. La inmensa mayoría de trabajadores/as extranjeros/as en alta en la Seguridad Social en el Régimen Específico de Empleados de Hogar en España a fecha de 31 de diciembre de 2009 son mujeres, ascendiendo dicho porcentaje al 90,4% mientras que los hombres están representados, tan solo, por un 9,6%. Si bien, es significativo destacar que en ambos casos, tanto para hombres como para mujeres, las na-

cionalidades predominantes son procedentes de Iberoamérica, concretamente la nacionalidad colombiana, boliviana, ecuatoriana y peruana¹⁰.

Actualmente, la incorporación de la mujer inmigrante al sector doméstico es la solución que en los países desarrollados económicamente se está dando para conseguir la conciliación laboral y personal tan deseada en la sociedad globalizada en la que vivimos. Llegándose a afirmar que *la visibilidad de algunas mujeres de los países ricos se está haciendo a través de la invisibilidad de las mujeres inmigrantes* (Soriano, 2006: 142).

III. CONSIDERACIONES FINALES

A continuación presentamos de forma sintetizada las principales ideas discutidas en el desarrollo del trabajo:

Los movimientos poblacionales se caracterizan, entre otros aspectos, por ser complejos, cambiantes, estar en constante crecimiento y ser relativos; al mismo tiempo que necesarios para configurar dinámicas demográficas, sociales y económicas de determinadas sociedades.

La mujer tiene un papel protagonista en los flujos migratorios, siendo la proporción de mujeres migrantes casi tan numerosa como la de los hombres e incluso superior en determinados momentos históricos y territorios. Sin embargo, tradicionalmente la mujer ha estado invisibilizada, lo que nos exige seguir trabajando para visibilizar su situación.

La mujer inmigrante y en especial la procedente de determinadas culturas se convierte en pieza clave para conseguir la integración social de la unidad familiar en la sociedad de llegada, además de ser un agente transformador elemental en su sociedad de origen.

La diversidad es una característica presente a la hora de hablar de migraciones femeninas. Los patrones migratorios que protagonizan son diversos, con distintas motivaciones y necesidades. En línea con la propuesta realizada por M^a Dolores Pérez, existen distintos patrones migratorios protagonizados por mujeres inmigrantes, a saber: A. Motivos económicos, B. Reagrupación familiar, C. Huida por condiciones drásticas en su país y D. Estudios, perfección de su profesión o búsqueda de nuevas experiencias.

La experiencia de la mujer en la migración está siendo muy diferente a la protagonizada por el hombre, desde los factores que conducen a la migración, liderazgo que ejercen dentro de las redes migratorias hasta el rol que ocupan en los países de origen y de llegada de la migración.

¹⁰ SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN (2009): *Anuario Estadístico de Inmigración 2009* (Madrid, Observatorio Permanente de la Inmigración).

En pleno siglo XXI la mujer inmigrante soporta múltiple discriminación por el hecho de ser mujer, ser inmigrante, ser trabajadora y por los prejuicios existentes, considerándose muchas mujeres inmigrantes las más vulnerables. Realidad que nos exige repensar el fenómeno de la inmigración atendiendo a la variable género. Según Ninna Nyberg (2010: 129): *La globalización es asimétrica y la migración no solamente tiene sus raíces en niveles de desarrollo distinto entre países, sino también en desigualdades locales que muchas veces son ignoradas en discursos sobre desarrollo.*

El mercado laboral es selectivo y dependen, en muchos casos, del género, la etnia así como de la situación de la migración tanto en los países de origen como de destino.

Suelen existir diferencias significativas entre el tipo de trabajo realizado por mujeres y hombres inmigrantes. Las profesiones más asociadas a mujeres inmigrantes son, por lo general, poco remuneradas, poco prestigiadas, son profesiones consideradas tradicionalmente femeninas y hacen que la mujer inmigrante tenga una situación invisible en la sociedad de llegada, debido a las condiciones que tienen en muchos de esos trabajos.

Por lo anteriormente expuesto, consideramos que se nos presentan nuevos retos a los que debemos dar respuesta desde todos los ámbitos, a saber: político, sanitario, educativo, religioso, civil, empresarial... y de forma conjunta (políticos/as, profesores/as, ONG... y población inmigrante).

Finalmente, queremos resaltar la necesidad de apostar por la integración de todos/as los/as ciudadanos/as, eliminando todas las formas posibles de discriminación y desigualdades existentes, cuyo paso previo debería ser el conocimiento del otro/a para poder eliminar los prejuicios y estereotipos existentes. El fomento de la comunicación debe ser primordial en todo el proceso de acercamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIXELÁ CABRÉ, Y. (2000): *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género* (Barcelona, Ballaterra).
- FEDERACIÓN DE MUJERES PROGRESISTAS (FMP) (2008): *Tenemos la persona que necesita. Tres meses de garantía. Una mirada con perspectiva de género al sector del empleo doméstico.* Madrid. (<http://www.fmujeresprogresistas.org/publicaciones/folleto%20jornada.pdf>) consulta de 20 de agosto de 2011.
- FEDERACIÓN MUJERES PROGRESISTAS (FMP) (2011): *Inmigración como doble discriminación.* (<http://www.fmujeresprogresistas.org/inmigracion5.htm>) consulta de 19 de agosto de 2011.
- GARCÍA-CANO TORRICO, M. (2000): *Migraciones y género. El caso de la comunidad marroquí en la ciudad de Málaga* (Málaga, CEDMA).

- GUILLÓ, J. Y VILLA, S. (2008): Los derechos de la infancia en un mundo globalizado. En VELA, A. J. (coord.), *Globalización, inmigración y derechos de la infancia*, pp. 57-69 (Sevilla: Editorial MAD, S.L.).
- JULIANO, D. (2000): Mujeres estructuralmente viajeras. Estereotipos y estrategias, *Papers. Revista de Sociología*, 60, pp. 381-389.
- LAPARRA, M. Y PÉREZ, B. (Coords.) (2008): *Exclusión social en España. Un espacio diverso y disperso en intensa transformación*. Colección de Estudios (Madrid, Fundación FOESSA).
- LLORENT BEDMAR, V. y TERRÓN CARO, M^a T. (2006): La educación de niñas y niños en el ámbito familiar: la sociedad de origen de los inmigrantes marroquíes en España. En SENENT, J. M^a y VILLAR, P. (eds.), *Miradas y encuentros entre las orillas del Mediterráneo. Actas de las I Jornadas Mediterráneas sobre inmigración*, pp. 133-147. (Valencia, Universidad de Valencia).
- LLORENT BEDMAR, V. y TERRÓN CARO, M^a T. (2005): La inmigración de las mujeres marroquíes en la provincia de Huelva. Factores socioeducativos y ámbito familiar. En MALAGÓN, J. L. y SARASOLA, J. L.: *Manual de atención social al inmigrante*, pp. 211-230 (España: Editorial Almuzara).
- MASABEU, J. (2007): Inmigración y cohesión social: El gran reto para Europa. Una experiencia exitosa en el barrio del Raval de Barcelona. *Revista de Catalunya*, n° 225, pp. 11-36.
- NAÏR, S. (2010): *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo*. (Barcelona, Galixia Gutenberg).
- NYBERG, N. (2010): Globalización, migración internacional y desarrollo: Una mirada desde centroamérica. En AA.VV.: *Migraciones y desarrollo. El codesarrollo: del discurso a la práctica*, pp. 125-149 (Barcelona, Anthropos).
- OBSERVATORIO DE LA INCLUSIÓN SOCIAL (2008): *Informe de la inclusión social en España 2008*. (Cataluña, Fundación Caixa Catalunya).
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT) (2010): *Cómo prevenir la discriminación, la explotación y el abuso de las trabajadoras migrantes*. Guía informativa. Manual 1. Introducción: ¿Por qué nos centramos en la trabajadora migrante internacional? (Lima, OIT, Proyecto MIGRANDINA). (http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/modulos/guia_info_trabmigr/manual_1.pdf) consulta de 17 de agosto de 2011.
- PÉREZ GRANDE, M^a D. (2008): Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas, *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 137-175.
- SECRETARÍA DE ESTADO DE INMIGRACIÓN Y EMIGRACIÓN (2009): *Anuario Estadístico de Inmigración 2009*. (Madrid, Observatorio Per-

- manente de la Inmigración) (<http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/Anuario2009.html>) consulta de 20 de agosto de 2011.
- SORIANO AYALA, E. (2006): *La mujer en la perspectiva intercultural* (Madrid, Editorial La Muralla, S.A.).
- TERRÓN CARO, M^a T. (2008): La perspectiva de las madres marroquíes sobre la educación de sus hijos en Huelva y en las zonas de origen, *Revista Española de Educación Comparada*, 14, pp. 103-135.
- TERRÓN CARO, M^a T. (2010): Exclusión social y estrategias de integración socioeducativa en «El Torrejón» (Huelva) y «Las tres mil viviendas» (Sevilla). Estudio Comparado. En LÁZARO, L. M. y PÉREZ, A. (Coord.): *Desigualdad y Educación. Una perspectiva internacional*, pp. 413-429 (Valencia, Dep. Educación Comparada e H^a de la Educación de la Universidad de Valencia).
- VILA, J. M. y VILA, C- (2005): *Mujeres del mundo. Inmigración femenina en España hoy*. (Madrid, imagineediciones).

LA UTOPIA FREINETIANA EN ESPAÑA (1926-1939): HISTORIA, PERFILES, IDEAS Y REALIZACIONES

Dr. José Luis Hernández Huerta

e-mail: jlhuerta@mac.com

Universidad de Salamanca

El universo pedagógico occidental vigente durante el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del XX se caracterizó, entre otras cosas, por la búsqueda, el hallazgo y la expansión de nuevas formas y contenidos para la escuela. Los cambios acaecidos en todos los órdenes de la vida, sucedidos a un ritmo notablemente más acelerado durante el período de entreguerras, obligaron a pensadores e intelectuales de muy diverso género a realizar propuestas educativas novedosas, casi siempre arriesgadas, que rompieron con los postulados pedagógicos decimonónicos y guiaron a la escuela hasta terrenos de la educación aún sin explorar o escasamente cartografiados por la pedagogía. El logro de paraísos terrenales, la conquista de libertad y la justicia, la idea de progreso exponencial y sin límites o la recreación de un pasado mistificado fueron algunas de las utopías que alimentaron, en buena medida, la *nueva* educación.

Una de las propuestas más destacadas fue la lanzada, en la medianía de la década de 1920, por el maestro francés Celestín Freinet. Éste introdujo algunas innovaciones en la escuela que modificaron sustancialmente la concepción de ésta, abarataron sus costes y modernizaron las técnicas de enseñanza empleadas. Innovaciones que, en poco tiempo, dieron lugar a un amplio, ambicioso y novedoso proyecto de renovación escolar y transformación social, conocido como Escuela Moderna, organizado y materializado en torno a la Cooperativa de Enseñanza Laica (CEL)¹.

Las pretensiones que motivaron el surgimiento de ésta no fueron otras que llevar la vida a la escuela, removerla, desempolvarla, acomodarla a los intereses y necesidades de la infancia, proveerla de técnicas de enseñanza sencillas,

¹ Para más datos acerca de la historia de la CEL, véase: FREINET, E. (1983, 3ª. ed.). *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de la Escuela Moderna*. Barcelona: Laia. Un estudio de referencia, a pesar de los años transcurridos desde su aparición, es: PIATON, G. (1975). *El pensamiento pedagógico de Celestín Freinet*. Madrid: Editorial Marsiega. No obstante, se recomienda la lectura de la extensa obra de Celestín Freinet.

económicas y eficaces, cargarla con nuevos contenidos y otorgarle otros fines más propicios para lograr un futuro mejor, más libre, más justo y más solidario. La escuela, en definitiva, debía estar orientada por el sentido común, ser renovada mediante el *tanteo experimental* y estar abierta a la influencia del propio pueblo y de pueblos vecinos, mediante el *cuaderno de vida* —fruto de la utilización del *texto libre* y de la *impresión escolar*—, la *correspondencia interescolar*, las visitas y excursiones de los escolares al entorno cercano. Y, además, ser capaz de ayudar al niño a desarrollar *su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirve* (...), cumpliendo, de este modo, *su destino, elevándose a la dignidad y a la potencia del hombre, preparándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada*².

Para tales empeños, la cooperación, entendida como solidaridad en los esfuerzos y comunicación, se presentó como el medio ideal de funcionamiento, fue uno de los pilares, quizás el principal, sobre los que se sustentó la actividad de la Escuela Moderna: Orientaba todo el trabajo pedagógico, surgido del esfuerzo común de maestros y alumnos, y permitía asimismo mantener una actitud abierta y receptiva ante otras teorías de la educación. Pero no bastaba sólo con esto. Era preciso contar con maestros valientes e inquietos, organizados como un *ejército de francotiradores*, capaces de hacer frente al medio geográfico y social, muchas veces empobrecido hasta decir basta e incluso hostil ante cualquier atisbo de modernidad, refinamiento intelectual, sentido del buen gusto o apetito cultural³.

La fuerza centrífuga que impulsaba a la CEL no sabía de fronteras geográficas o políticas ni de cualquiera otra índole, ya fuesen culturales o lingüísticas. Es más, entre sus propósitos se contaba el de hacerlas añicos. Lo cual, unido a las altas dosis de energía invertidas por los integrantes de aquella, especialmente por su fundador, hizo que las técnicas Freinet y, sobre todo, la filosofía educativa que subyacía tras éstas se propalasen rápidamente por buena parte del mundo. España no quedó al margen de tal influjo y, en tiempo *record*, se convirtió en vanguardia del movimiento freinetiano internacional⁴.

² FREINET, C. (1972). *Por una escuela del pueblo* (p. 21). Barcelona: Laia.

³ Cfr. FREINET, E. *op. cit.* (pp. 5 y 82).

⁴ El estudio más completo y riguroso de los realizados hasta la fecha acerca de la primera hora del freinetismo español es: HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2011). *La influencia de Celestín Freinet en España (1926-1939)*. Tesis doctoral inédita, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca. Remito al lector a ese estudio, donde encontrará, entre otras cosas, la relación detallada de las fuentes de archivo e impresas utilizadas para elaborar este trabajo, que han consistido en las publicaciones de la época, los expedientes académicos, las hojas de servicios y los expedientes de depuración de los maestros, así como los ejemplares de cuadernos escolares freinetianos descubiertos hasta el momento. Para una panorámica de la renovación pedagógica en España durante el primer tercio del siglo XX véase: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2008). Utopía y realidad de las prácticas escolares renovadoras en España (1900-1939). JUAN BORROY, V. J. *Museos Pedagógicos. La memoria recuperada* (pp.135-156). Huesca: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón.

I. TRAYECTORIA DEL MOVIMIENTO FREINET ESPAÑOL PRIMIGENIO (1926-1939)⁵

La recepción española de las técnicas de la Escuela Moderna francesa tuvo tres fases. La primera, fugaz y de prácticamente nula trascendencia, fue la iniciada por el joven maestro madrileño Sidonio Pintado Arroyo, quien, tras un viaje a la escuela de Freinet en Bar-sur-Loup (Francia), donde vio en directo cómo trabajaban los alumnos de éste con la imprenta, publicó en la revista *El Magisterio Español*, en noviembre de 1926, un breve artículo titulado «La imprenta en la escuela»⁶. Poco después, se inició la segunda fase, gracias al maestro Manuel Juan Cluet Santiberi, que asistió a los dos primeros congresos de la CEL, a los celebrados en Tours (1927) y París (1928), en los que tomó contacto directo con Freinet. Fruto de lo cual fueron los artículos *La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela* y *Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet*, aparecidos en 1929 en la *Revista de Pedagogía*⁷. En estos trabajos se dieron noticia de los diferentes modelos de imprenta existentes, se expusieron en detalle el funcionamiento y el modo de construcción de éstas, y se plantearon las virtudes y potencialidades de la recién descubierta técnica y el uso que de la misma debía hacerse:

*La introducción de la imprenta en la escuela se ha revelado como un medio muy a propósito para vitalizar la enseñanza, pues los niños cuentan desde los cinco años cosas sabrosísimas, que luego escriben, imprimen y leen con placer, porque son manifestaciones de su vida y de su espíritu que sienten y viven y por las cuales se interesan los demás, afirmándose su personalidad. (...) La prensa reúne todas las condiciones favorables para ser usada en la educación infantil, por ser de reducido coste, de fácil construcción por los mismos alumnos, auxiliados por su maestro, y por poder utilizarla los niños desde los cinco años. (...) la imprenta escolar es simplemente un útil (...), pues las mayores ventajas del empleo de la imprenta en la escuela no son precisamente las que se consiguen con el arte de imprimir (...), ni las cualidades que dicho trabajo impone a los niños (...), sino la posibilidad de modernizar la enseñanza (...). Nada mejor que la imprenta para estudiar una cosa tan fugitiva y variable como el alma infantil (...), por contener la expresión libre, espontánea, de sus sentimientos más íntimos, de sus pensamientos y de sus deseos*⁸.

⁵ Para la elaboración de este epígrafe se han seguido muy de cerca dos publicaciones anteriores: Cfr. HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2007). Bosquejo histórico del movimiento Freinet en España. 1926-1939. *Foro de Educación*, 9, 172-186 y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. y HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2011). Freinet en España (1926-1939). *História da Educação*, 15, en prensa.

⁶ Cfr. HONTAÑÓN GONZÁLEZ, B. (2007). Una mirada a Europa a través de los ojos de Sidonio Pintado Arroyo. SÁNCHEZ, F., ALEJO, J., CALVO, G. F., LUCERO, M., GONZÁLEZ, M. P., ORIA, M. R., e IGLESIAS, E. *Relaciones internacionales en la Historia de la Educación. Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007). XIV Coloquio de Historia de la Educación. Gnadalupe (Cáceres) del 25 al 28 de junio de 2007. Tomo II* (pp. 243-255). Cáceres: Sociedad Española de Historia de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Extremadura.

⁷ Cfr. CLUET, M. J. (1929). La educación nueva en la práctica. La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 89, 203-208. en adelante: La educación nueva..., *op. cit.*; (1929). Manera de construir el modelo de 1928 de la prensa escolar Freinet. *Revista de Pedagogía*, 91, 320-322. en adelante: Manera de construir..., *op. cit.*

⁸ CLUET, M. J. La educación nueva..., *op. cit.*, 203-204 y 207-208.

En esas mismas fechas, en 1929, comenzó la tercera fase: Jesús Sanz, profesor de la Normal de Lérida, regresó de una larga estancia en el Instituto J. J. Rousseau de Ginebra, trayendo consigo varias publicaciones del grupo francés y materiales suficientes como para poner en práctica la imprenta en la escuela, cosa que comentó con Herminio Almendros, inspector de primera enseñanza de Lérida, y éste, a su vez, con algunos maestros bajo su cargo, entre los que se contaban José de Tapia y Patricio Redondo, que formaban parte del grupo *Batec*, una organización de maestros que operaba en tierras leridanas desde hacía unos años y que pretendía hacer de la escuela algo mejor⁹.

Fue entonces cuando las noticias sobre las novedosas técnicas comenzaron a volar de escuela en escuela, gracias a los *batecs* —así se llamaba a las reuniones del mencionado grupo— y a la labor de publicidad acometida por Herminio Almendros, que sacó a la luz varios artículos sobre el tema en la *Revista de Pedagogía*¹⁰, en los que proporcionó una síntesis de las ideas que alimentaban las prácticas freinetianas y de los beneficios escolares que éstas reportaban:

(...) hemos utilizado la imprenta en nuestra escuela con el propósito de liberar a maestros y alumnos de la tiranía de los textos muertos (...). La imprenta da a los niños un método de cooperación mundial y de intercambio de ideas; hace de la escuela parte de la vida que surge del mundo. (...) El lenguaje se beneficia por la reiterada y cuidada composición hecha con un propósito claramente comprendido. (...) da un nuevo sentido a la enseñanza de la gramática. (...) afina el poder de observación y de experimentación individual y de grupo; vigoriza directamente el trabajo científico (...). Los cambios interescolares prestan también a la ciencia de la naturaleza un interés muy vital. La aritmética forma una parte integrante de la vida de los niños. En lo que se refiere a la historia, nuestro *Livre de vie* (...) da a los niños una primera visión del sentido histórico. (...) La geografía ha llegado a ser también (...) un estudio racional y vivo. En compañía con otros jóvenes camaradas de Francia y de otras partes del mundo, conocen otras provincias y países, sus climas, productos, caminos y costumbres, vistos con los ojos de la niñez. (...) Hemos abolido la enseñanza hipócrita de la moralidad y en su lugar, los esfuerzos cooperativos nos ayudan a conseguir una buena conducta¹¹.

Más rápida y decididamente, aún, se difundieron tales ideas a partir del otoño de 1932 (véase Gráfico I)¹². En septiembre de ése año el mismo inspector

⁹ Cfr. ALCOBÉ, J. (1979). El Movimiento Freinet en España hasta 1939 VVAA. *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (pp. 53-57). Bilbao: Zero-ZYX. en adelante: El Movimiento..., *op. cit.*; ALMENDROS, H. (1979). Síntesis de la expresión Freinet en España (1930-1938). VVAA. *La Escuela Moderna en España. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular* (pp. 61-65). Bilbao: Zero-ZYX. en adelante: Síntesis..., *op. cit.*; COSTA RICO, A. (2010). *D'abord les enfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)* (p. 87). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Sobre el grupo *Batec* véase: JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. (2007). *Batec. Historia de vida de un grupo de maestros*. Lérida: Universitat de Lleida.

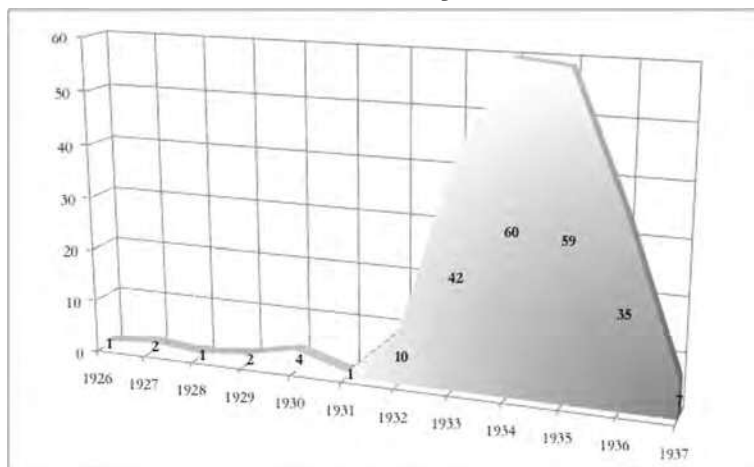
¹⁰ ALMENDROS, H. (1932). La correspondencia interescolar. *Revista de Pedagogía*, 126, 243-253; (1932). La imprenta en la escuela. *Revista de Pedagogía*, 128, 369-370. en adelante: La imprenta..., *op. cit.*

¹¹ ALMENDROS, H. La imprenta..., *op. cit.*, 369-370.

¹² Obsérvese la espectacular escalada de adhesiones al movimiento Freinet que tuvo lugar a partir del otoño de 1932. Lo cual se debió, entre otras cosas, a la publicación del citado libro

escolar publicó, en la serie «La nueva educación» de la *Revista de Pedagogía*, el libro *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*, para cuya elaboración se valió de las publicaciones periódicas editadas por el grupo francés (*L'Imprimerie à l'Ecole. Le Cinema, la Radio, et les Techniques nouvelles d'Education populaire*, órgano de la CEL), de los libros publicados por Celestín Freinet (*L'Imprimerie à l'Ecole* y *Plus de Manuels scolaires*) y de las mencionadas publicaciones del maestro Cluet Santiberi¹³. Esta publicación, surgida ante la necesidad manifiesta de conocer en profundidad los postulados que orientaban la utilización de las nuevas técnicas, tuvo una espectacular acogida entre los trabajadores de la enseñanza y se difundió rápida y eficazmente por el territorio español. Fue el documento de mayor trascendencia publicado en España sobre las prácticas freinetianas. Y en octubre de ese mismo año escribió un nuevo artículo titulado, al igual que el anterior, *La imprenta en la escuela*, aparecido también en la *Revista de Pedagogía*, a modo de síntesis del citado libro¹⁴.

Gráfico I: Evolución de adeptos freinetianos



En enero de 1933, Herminio Almendros sacó una nueva publicación en la *Revista de Pedagogía*, titulada *Técnicas auxiliares de la escuela. El cinema, la radio, los discos*¹⁵. Aquí, el inspector escolar explicó la forma de reorientar el trabajo escolar utilizando estos *medios que la civilización ofrece a la obra educativa*, tal como

de Almendros y a los efectos de las primeras medidas tomadas por la II República, que posibilitaron e incluso alentaron la experimentación pedagógica, especialmente en las áreas rurales, que urgía *redimir*las por medio de la cultura y la educación.

¹³ ALMENDROS, H. (1932). *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid: Revista de Pedagogía.

¹⁴ ALMENDROS, H. (1932). *La imprenta en la escuela*. *Revista de Pedagogía*, 130, 448-453.

¹⁵ ALMENDROS, H. (1933). *Técnicas auxiliares de la escuela. El cinema, la radio, los discos*. *Revista de Pedagogía*, 133, 19-24.

la CEL lo estaba haciendo. Asimismo, ahondó en el asunto de los intercambios escolares, ahora imprimiéndoles una perspectiva internacional, de modo «que niños de todos los climas vayan tejiendo una red de simpatía sobre el área del mundo». A este respecto, apostó, para eliminar las barreras que la lengua impone, por que los intercambios se realizasen, principalmente, pero no sólo, con países hispanoamericanos:

*Cierto que la diferencia de lengua presenta a la correspondencia internacional una desalentadora dificultad, pero sobre que esa dificultad puede salvarse, nosotros no podemos olvidar que la adhesión espiritual de la grande América de habla española puede ser nuestra exenta empresa inmediata. (...) Niños americanos y niños españoles pueden prepararse para la gesta de una integración ecuménica*¹⁶.

Y dos meses más tarde, en marzo, apareció, una vez más en la *Revista de Pedagogía*, el artículo de Manuel Juan Cluet *La imprenta en la escuela. La última prensa*¹⁷. Además de ofrecer importantes notas sobre el funcionamiento, construcción y modo de empleo de la imprenta escolar, así como de los nuevos avances en esta técnica, puso de manifiesto la necesidad de organizar el pujante y en continuo crecimiento movimiento freinetiano:

*España ya está en condiciones de emprender esta tarea, pues aparte la abundante correspondencia que ha circulado en relación con la imprenta escolar, de los artículos que con cierta frecuencia aparecieron en la prensa profesional, y el interesante trabajo del prestigioso inspector Sr. Almendros, contamos con industriales dispuestos a fabricar todo el material, y ya están acordadas las bases en que se ha de fundar la acción cooperadora de los maestros que utilicen la imprenta*¹⁸.

Era síntoma de que el movimiento freinetiano iba tomando cuerpo y de que, además, gozaba de buena salud. Durante ese mismo año y el precedente, varios maestros colaboraron activamente, y en ocasiones repetidamente, con uno de los proyectos más significativos de la II República, las Misiones Pedagógicas, lo que sirvió, probablemente, para difundir las técnicas de la Escuela Moderna entre los maestros de las localidades visitadas¹⁹. En julio de 1933, Celestín Freinet impartió dos conferencias en la *Escola d'Estiu de L'Escola Normal de la Generalitat de Catalunya*, tituladas *Una técnica nueva de la escuela activa* y *El cooperativismo al servicio de la escuela*. Y, un mes después, se materializaron los empeños por articular los esfuerzos de los maestros y racionalizar la vida del movimiento Freinet: Herminio Almendros, Jesús Sanz, José de Tapia, Patricio Redondo y Manuel Juan Cluet inscribieron en el Registro de Cooperativas la que llevó por nombre Cooperativa española de la Técnica Freinet²⁰. Y, así

¹⁶ Idem., 23-24.

¹⁷ CLUET, M. J. (1933). *La imprenta en la escuela. La última prensa*. *Revista de Pedagogía*, 135, 102-108.

¹⁸ Idem., 102-103.

¹⁹ Cfr. CABRA LOREDO, M^a. D. (Ed). (1992). *Misiones Pedagógicas. Septiembre de 1931-Diciembre de 1933* (pp. 17-20, 22-26, 29, 50, 133, 141-142.). Madrid: Ediciones El Museo Universal.

²⁰ Cfr. JAUME CAMPANER, M. (2001). *Freinet a Mallorca. Miquel Deyá i l'escola de Consell (1930-1940)* (p. 103). Mallorca: Lleonard Muntaner.

(...) *Con modestísimas aportaciones de los cooperadores comenzó la cooperativa a dar sus primeros pasos: un carpintero construyó media docena de prensas y sencillas cajas de impresor, un pequeño taller construyó los primeros componedores y rodillos; una casa fundidora proporcionó, a crédito, las primeras fuentes de tipos. Con aquello se podía comenzar*²¹.

El cambio de gobierno de noviembre de ese mismo año no afectó a la marcha del movimiento freinetiano. Por el contrario, pareció imbuirle fuerzas y determinación aunque sus prácticas no siempre fuesen bien vistas por las autoridades de la administración educativa²². Durante el verano de 1934, Herminio Almendros, Patricio Redondo, Ramón Costa, María Creus, Simeón Omella y algunos maestros de Manresa asistieron al Congreso organizado por la CEL en Montpelier (Francia), donde se impregnaron directamente de las ideas y realizaciones del grupo francés, como fueron las colecciones de libros de vida, las publicaciones infantiles *La Gerbe* y *Enfantines*, los nuevos modos de organizar la Escuela, especialmente en su vertiente económica, o los ficheros escolares de consulta y de cálculo²³.

En el mes de julio de ese mismo año, fruto de los primeros esfuerzos cooperativos, tuvo lugar en Lérida el I Congreso de la Imprenta en la Escuela. Las sesiones transcurrieron en un ambiente de entusiasmo y «fraternal camaradería», durante las cuales los asistentes, provenientes de diversas escuelas de España, aunque principalmente de Cataluña, compartieron experiencias, inquietudes y avances en el quehacer de la Escuela, con el ánimo de perfeccionarlo. Un aspecto que acaparó buena parte de la atención de los congresistas fue la exposición de cuadernos de trabajo y otros materiales escolares acomodados a las técnicas Freinet, en la que participaron escuelas de España y del extranjero. Se tomaron, también en el mismo Congreso, varios e importantes acuerdos sobre el desenvolvimiento de la Cooperativa española de la Técnica Freinet, tales como intensificar la difusión de las filosofía y técnicas escolares freinetianas, ampliar los servicios ofrecidos por aquella y crear una comisión de prensa que se encargase de poner en marcha el boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*. Asimismo, se organizó el intercambio nacional e internacional de correspondencia interescolar y se buscaron fórmulas para la realización del fichero de trabajo²⁴. Y se puso de manifiesto que el *ejército de francotiradores* freinetianos era ya una

²¹ ALMENDROS, H. Síntesis..., *op. cit.*, 64.

²² En el *Boletín de Educación* de la provincia de Huesca, correspondiente a los meses de enero-febrero de 1936, apareció una Orden –de 3 de diciembre de 1935–, promulgada por el mencionado Ministerio, por la que se sancionaba con una nota en el expediente personal durante dos años a Ramón Costa Jou, Dolores Piera y José Santaularía, por haberse excedido en la aplicación de las técnicas Freinet, a pesar de gozar todos los maestros de varios «voto de gracia» por el uso de las mismas (Cfr. ROMERO DE ÁVILA, S. G. (2002). *Simeón Omella: el Maestro de Plasencia del Monte* (pp. 162-163). Zaragoza: Diputación General de Aragón y Caja Inmaculada).

²³ Cfr. Idem.; ALCOBÉ, J. *op. cit.*, 55; CREUS, M. (1935). VIII Congreso de La Imprenta en la Escuela. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 1, 8.

²⁴ Cfr. BOVER, L. G. (1935). El Congreso de Lérida. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 2, 12-13.

*legión de educadores convencidos del fracaso de la escuela tradicional, los cuales se disponen a mancomunar sus esfuerzos, en un amplio espíritu de colaboración, a fin de lograr la escuela que responda a los ideales y necesidades de la Humanidad en los tiempos actuales; ellos saben que van a hallar la senda sembrada de punzantes guijarros, pero tienen conciencia de su misión y la cumplirán*²⁵.

Buena muestra de esto último es que, durante el transcurso del año 1935, se sumaron cincuenta y nueve nuevos adeptos al movimiento freinetiano, destacando, como desde el principio lo hicieron, las provincias de Lérida y Barcelona, donde se registraron, respectivamente, diecisiete y dieciocho adhesiones (véase Gráfico 1).

En marzo de 1935 la Cooperativa española de la Técnica Freinet dio cumplimiento a uno de los acuerdos más importantes tomados en el citado Congreso: Apareció el primer número del boletín *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, órgano de comunicación del movimiento freinetiano español. En éste se dio noticia de los materiales y los precios a los que en ese momento los podía suministrar la Cooperativa y del VIII Congreso de la Imprenta en la Escuela, realizado por la CEL, se dieron a conocer algunos de los cuadernos escolares publicados por los colaboradores²⁶ y los propósitos del mismo boletín y de la Cooperativa quedaron bien delimitados:

Sabemos lo que queremos hacer. (...) Queremos que este boletín se escriba desde la escuela misma, en las encrucijadas del diario camino, frente a la escuela real, no frente a la ideal escuela de tantas lucubraciones. Nuestro boletín lo harán los propios maestros interesados en el trabajo de renovación escolar en el que tienen confianza. Sus observaciones, sus experiencias, sus dudas, sus iniciativas nos darán el original que más nos interesa. (...) La obra de la escuela pierde eficacia si se la puede nutrir de intereses permanentes y varios de acuciantes resortes renovadores, con una bien engastada cooperación espontánea y entusiasta. (...) He aquí nuestro boletín, signo de esfuerzo colectivo. (...) Pretendemos poner al servicio de los niños de nuestras escuelas, medios de trabajo que susciten vivamente su interés. (...) Queremos librarnos y librar a los niños de una técnica de trabajo escolar que se practica de manera uniforme, general y machacona; incapaz de salirse de la pauta y del automatismo a que ha llegado y que nosotros creemos inadecuada. (...) Hemos puesto la imprenta en la escuela. Una imprenta sencilla, construida por los maestros, adecuada al trabajo infantil. Una imprenta en la misma clase, para la labor del momento, para la labor diaria, utilizada con análoga función a la del lápiz o a la del juego de cartabones. Hemos constatado el apasionante interés que ponen nuestros niños en el uso y manejo de este material. (...) la imprenta al servicio de la escuela. Como un poderoso motivo de actividad. Como un instrumento en manos del niño, del que puede disponer para realizar nuevos y apasionantes trabajos escolares posibles. (...) Queremos adaptar a nuestras escuelas parte de la labor admirable llevada a cabo por aquellos compañeros -el grupo francés-. No nos importan los temores pueriles y las actitudes remilgadas de los que repudian el trasplante de experiencias de otros hombres y otras tierras por temor a que se resienta la educación nacional. (...) Comenzamos ahora nuestra obra de cooperación. Ya hemos conseguido, no periódicos escolares, sino algo más humilde: nuestros cuadernos de trabajo. Hemos iniciado el intercambio. Perseguiremos la publicación de una auténtica revista infantil, y la edición de obras de niños. (...) La actividad de nuestras escuelas adolece de la falta de medios apropiados. Los creados hasta ahora,

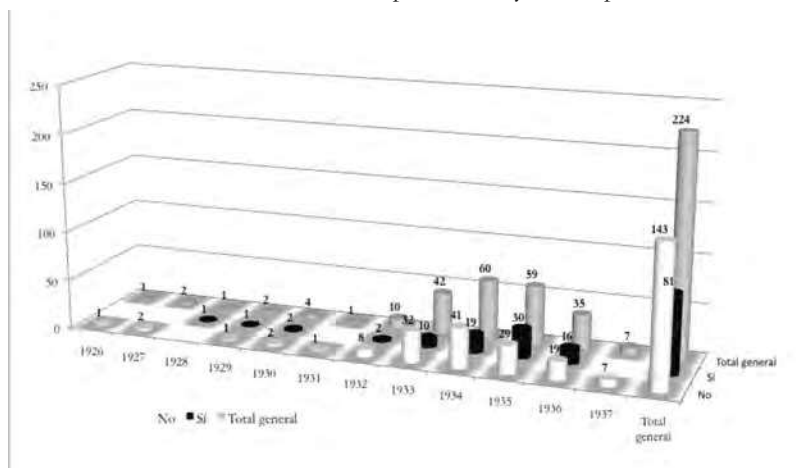
²⁵ Idem., 13.

²⁶ Ahí se anunciaron veintidós libros de vida (Cfr. (1935). Cuadernos de trabajo publicados por nuestros colaboradores. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 1, 8).

*aquellos de que podemos disponer, no sirven enteramente a nuestro objeto. Nuestros cuadernos escolares son por ahora lo que pueden ser: signo de una función incompleta, falta de órganos adecuados. Sentimos la falta de un fichero general, de un fichero de cálculo, de una bien concebida biblioteca de trabajo... A crear el material y los medios que nos hacen falta dirigiremos nuestro esfuerzo*²⁷.

A partir de entonces, no aparecieron más publicaciones sobre las técnicas de la Escuela Moderna en la *Revista de Pedagogía*, que hasta ese momento había hecho de órgano de difusión del movimiento; los maestros españoles se volcaron en su nuevo medio, donde dieron noticia, entre otras cosas, de las experiencias, actividades e innovaciones realizadas, especialmente referidas a la prensa escolar y a la didáctica de la lengua y del dibujo, de algunos de los nuevos cuadernos escolares editados²⁸ y de los maestros que se iban sumando a la Cooperativa: En el año 1935, eran sesenta y cinco los maestros cooperativistas²⁹, y, al siguiente, sumaban ochenta y uno (véase Gráfico II)³⁰. Lo cual no obstó para que los maestros compartieran sus experiencias en otros medios de difusión, como lo fueron en los Boletines de Educación de las provincias donde ejercían o en revistas especializadas³¹.

Gráfico II: Evolución de cooperativistas y no cooperativistas



²⁷ (1935). Propósitos. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 1, 1.

²⁸ En los números correspondientes a abril de 1935 y al mismo mes de 1936 se anunciaron treinta y dos cuadernos de trabajo más, hasta un total de cincuenta y cuatro (Cfr. (1935). *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 2, 16; (1936). Nuevos cuadernos. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 13, 138).

²⁹ Los primeros accionistas aparecieron relacionados en el número del boletín correspondiente a julio de 1935, y en el de junio-julio de 1936 se publicó el segundo elenco de cooperativistas (Cfr. (1935). Lista general de accionistas. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 5, 36-37; (1936). Relación de accionistas admitidos provisionalmente por el Consejo de Administración y cuya admisión definitiva o recusación corresponde a la Asamblea de Manresa. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 15, s/n).

³⁰ Obsérvese en el Gráfico 2 la pujanza de los adeptos a la Escuela Moderna no cooperativistas, que representó el 36% del cuerpo del movimiento freinetiano, del cual la Cooperativa fue sólo la «punta de lanza».

³¹ Cfr. FARRÉ SOLÉ, M. (1935). La escuela activa. La imprenta en la escuela. Un ensayo.

En abril de 1935, la maestra María Dolores Piera y los maestros Ramón Costa Jou, José Santaularia y Tomás Cozcolluela Segura participaron en la Semana Pedagógica de Villafranca del Penedés, donde propagaron y fueron bien recibidas las técnicas escolares y postulados sobre educación de Freinet, además de hacer una reseña de las realidades y los propósitos de la Cooperativa, con especial mención de Jesús Sanz, Herminio Almendros, José de Tapia y Patricio Redondo como padres espirituales y materiales de la iniciativa, del Congreso de Lérida y del recientemente aparecido boletín *Colaboración*³².

Durante los días 20 y 21 de ese mismo año se celebró en Huesca el II Congreso de la Imprenta en la Escuela (y Asamblea General de la Cooperativa española de la Técnica Freinet). El Congreso, que contó con la participación del grupo francés, con el que ya tenían una fluida comunicación y una sana colaboración, se celebró según lo previsto³³. Buena parte de la atención de los congresistas la acaparó, al igual que en el Congreso de Lérida, la exitosa y muy visitada exposición de materiales escolares³⁴. Se compuso con la colección oficial de la

Boletín de Educación. Provincia de Gerona, 5-6, 10-12; DEYÁ PALERM, M. (1933). Vida escolar: unos notes sobre treball escolar. *Bulletí dels mestres. Publicació pedagògica de cultura de la Generalitat de Catalunya*, 89, 167-171; BENAIGES NOGUÉS, A. (1936). Ecos de la imprenta. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 12, 127; ALMENDROS, H. (1937). En torno al problema de la escuela rural. *Nova Ibèria*, 3-4, ¿?; OMELLA CIPRIÁN, S. (1934). La técnica de la imprenta en la escuela. *Boletín de Educación. Provincia de Huesca*, 4, 77-78.

³² Cfr. ESCLASANS, J. (1935). Difusión de nuestra técnica. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 3, 19-20.

³³ El programa del Congreso quedó como sigue: La mañana del día 20 se reservó para la reunión del Consejo de Administración de la Cooperativa y la inauguración de la exposición de materiales escolares, y la tarde para asuntos administrativos y legales relativos a aquella, entre los que se contaron el informe económico, la ratificación o revocación de nuevos socios y la modificación de algunos artículos de los Estatutos para elaborar el acta de constitución definitiva de la Cooperativa; la sesión matutina del día 21 lo estuvo para tres intervenciones a cargo de José de Tapia, Patricio Redondo y Herminio Almendros, que versarían, respectivamente, acerca de la actividad de la Cooperativa en el último año, la evolución pedagógica en España de las técnicas Freinet y los intercambios escolares, y la tarde para la realización de la Asamblea General, en la que se discutiría en torno a la normalización y ampliación de los servicios cooperativos, el boletín *Colaboración*, el fichero de trabajo, las publicaciones de la Cooperativa y otros asuntos (Cfr. (1935). Reunión del Consejo de Administración de la Cooperativa. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 3, 20; (1935). II Congreso de la Imprenta en la Escuela y Asamblea General de la Cooperativa española de la Técnica Freinet. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 4, s/n; (1935). Exposición. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 4, 38). La excepción fue que Patricio Redondo, finalmente, no pudo asistir, pues estaba recluso en la Cárcel Celular de Barcelona, acusado de haber participado en el intento de golpe de estado de octubre de 1934 (Cfr. ROMERO DE ÁVILA, S. G. *op. cit.*, 189). En su lugar intervino José de Tapia, que leyó la ponencia que tenía preparada Redondo: «Un compañero ausente, pero presente en el ánimo de todos: Redondo. Sus cuartillas leídas por Tapia fueron escuchadas con sentimiento, con el íntimo deseo personal de vindicación y justo homenaje» (COZ-COLLUELA, T. (1935). El congreso de Huesca. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 6, 47).

³⁴ «El interés que despertó la exposición quedó bien patentizado en el hecho de haberse agotado todas las colecciones que había destinadas a los visitantes... y las que no lo estaban también» (Ibid).

Cooperativa de publicaciones escolares -la nómina ascendía a sesenta-, así como con algunas de los grupos francés (*La Gerbe*, *Enfantines*, *Fichero escolar francés*) y argentino (*Infancia rural de Godoy*), con clichés en madera, zinc, cartulina y linóleum, y se realizaron pruebas y ejercicios prácticos con la prensa de madera y demás materiales de impresión. Además de las actividades culturales propias del Congreso, tuvo lugar, como era obligado, la Asamblea General de la Cooperativa, durante la cual ésta quedó definitivamente constituida y legalizada y, además, se tomaron acuerdos de gran trascendencia para el desenvolvimiento de la misma, entre otros, los que siguen: Se establecieron los tipos y las formas de intercambios escolares; se aceptó la realización del fichero de trabajo general; se aprobó la idea de doblar el número de páginas del boletín *Colaboración*; se acordó la publicación de *Lo que escriben los niños* -semejante a los *Enfantines* del grupo francés; se convino la traducción y publicación del libro de Freinet *La imprenta en la escuela*; y se designó una comisión para estudiar la introducción de la discoteca y cine-mateca en las escuelas³⁵.

Y, al poco tiempo, prosiguiendo con la campaña de publicidad y *reclutamiento*, algunos maestros integrantes del movimiento participaron, impartiendo cursos prácticos y charlas sobre la imprenta en la escuela, en la Escuela de Verano de la Escuela Normal de la Generalidad. Los resultados y enseñanzas que sacaron en claro los maestros freinetianos fue que, en términos generales, las técnicas Freinet aún eran algo desconocido para un grupo significativo de los asistentes, que los maestros que ya las conocían y aplicaban se interesaban vivamente por seguir mejorándolas, que todo aquello que se distancie de los fines de la escuela popular no tienen sentido, y que bien podría organizarse una Escuela de Verano con tema monográfico la imprenta en la escuela³⁶.

La Cooperativa funcionaba a pleno rendimiento. Los maestros estaban organizados y se beneficiaban, mediante la colaboración, la comunicación y la cooperación -aspectos definitorios del funcionamiento de la Cooperativa-, de las aportaciones que realizaban unos y otros. Se había tomado conciencia de la importancia y de la revolución pedagógica que suponía la imprenta en la escuela, y, a la par, se habían advertido los peligros que encerraba una mala utilización de la imprenta y captado la esencia del pensamiento educativo de Freinet: *Aquí está la palabra que a nuestro entender expresa con matemática justeza el valor de la Técnica: es trabajo*³⁷.

Y algunos de los acuerdos tomados en el Congreso de Huesca se convirtieron, paulatinamente, en realidad, en ocasiones con lentitud. Los intercambios escolares comenzaron a funcionar según el reglamento aprobado en aquél, y así

³⁵ Cfr. COZCOLLUELA, T. *op. cit.*, 45-47; (1935). La correspondencia interescolar. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 7, 59-60.

³⁶ Cfr. COSTA JOU, R. (1935). Nuestra intervención en la Escuela de Verano de la Escuela Normal de la Generalidad. *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 7, 64-68.

³⁷ (1935). Postulados. El valor de la Técnica. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 4, 26.

siguieron, no sin discrepancias en el seno de la Cooperativa, hasta el comienzo de la guerra civil³⁸. Los esfuerzos invertidos en la elaboración del fichero escolar general se dejaron ver pronto: En el número del boletín *Colaboración* correspondiente a agosto de 1935, aparecieron las dos primeras fichas de trabajo, que se siguieron publicando con idéntico ritmo y en el mismo medio hasta julio de 1936. Y la colección *Lo que escriben los niños*, cuyo primer ensayo fue *El conte del nen petit*, realizado poco antes del mencionado Congreso, inició su andadura decididamente y con entidad propia: En noviembre de 1935 se anunció en el boletín el libro de lectura escolar *Vida burdana*, el primer número de la serie regular, y en junio de 1936 se hizo lo mismo con el número dos, *Las aventuras de un conejillo*³⁹.

Pero el ambiente enrarecido como consecuencia del proceso revolucionario iniciado tras las elecciones febrero de 1936 y la muerte prematura del profesor Jesús Sanz⁴⁰ anunciaron, cuando aún quedaba un importante trabajo por hacer, el principio del fin de la Cooperativa y del movimiento freinetiano que la alimentaba: Faltaban, entre otras cosas, la puesta en marcha de la discoteca y la cinemateca y la formación de cooperativas escolares, muy valoradas por sus posibilidades educativas y organizativas⁴¹. Y la traducción y edición del libro de

³⁸ A la hora de establecer la reglamentación de los intercambios escolares se produjeron discrepancias entre algunos de los miembros de la Cooperativa. Herminio Almendros, partidario de reglamentar los intercambios, y Antonio Benaiges, que abogaba por un intercambio libre, debatieron abiertamente, utilizando como canal de comunicación el boletín *Colaboración*, acerca de la idoneidad de dicho intercambios. El resultado de este conflicto fue que algunos maestros optaron por seguir un intercambio escolar reglamentado y otros apostaron por una correspondencia esporádica y libremente establecida, a la que ya estaban acostumbrados (Cfr. COZCOLLUELA, T. *op. cit.*; BENAIGES NOGUÉS, A. (1935). Intercambio de impresos. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 9, 90-91; ALMENDROS, H. (1936). Intercambio de impresos. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 11, 110-113).

³⁹ Cfr. (1935). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 4, 32; (1935). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 8, 74; (1936). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 15, 168.

⁴⁰ Así apareció anunciado en el boletín *Colaboración*: «Se nos ha ido Jesús Sanz. Se nos ha ido el compañero, el amigo que nos ayudó y nos animó siempre, desde el primer momento, con su afecto comprensivo, generoso y cordial, hemos perdido uno de nuestros más inteligentes y decididos colaboradores. Él nos descubrió el camino y nos animó en todo momento con su fe inquebrantable en la virtud de la educación liberadora. Nos ayudó a crear nuestra Cooperativa y era uno de nuestros asesores. Estuvo siempre a nuestro lado comunicándonos su confianza, sus amplios impulsos liberales curiosos de iniciativas nuevas y acogedores de las normas y realizaciones educadoras de avanzada. (...) Se nos ha ido Jesús Sanz, pero su memoria estará siempre viva entre nosotros como un ejemplario de virtudes» (1936). Jesús Sanz. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 13, 140).

⁴¹ En el número de marzo de 1936 apareció el siguiente consejo: «Formad cooperativas escolares. Proporcionad a los niños de vuestras escuelas la ocasión de organizarse libremente, de hacer válidas sus iniciativas individuales y colectivas, de mejorar por sí mismos sus condiciones de trabajo, de intervenir conscientemente en la actividad interior y exterior de la escuela» (1936). Formad cooperativas escolares. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 12, 117). Y en el número de

Freinet *La Imprenta en la Escuela* se retrasaba por razones de orden económico, debido a una mala planificación editorial, lo que llevó al Consejo de Administración de la Cooperativa a urgir que todos los socios se comprometieran en tal empresa⁴².

A pesar de los tiempos recios, surgieron nuevos simpatizantes de la Escuela Moderna, y la Cooperativa continuó con su trabajo y creciendo a buen ritmo. En abril de 1936 se dieron en el boletín *Colaboración* las primeras noticias del III Congreso de la Imprenta en la Escuela (y Asamblea General de la Cooperativa española de la Técnica Freinet), que, según acordó el Consejo de Administración de la Cooperativa, se celebraría, durante los días 20, 21 y 22 de julio, en Manresa (Barcelona) y contaría, además de con la exposición de cuadernos y materiales de impresión, con otra de dibujos infantiles, en la que participarían también escuelas del extranjero⁴³.

Pero el Congreso no se pudo celebrar y el libro no se pudo distribuir. La guerra civil había comenzado, y con ésta el proceso de depuración, los fusilamientos y el exilio⁴⁴. Aún así, el *ejército* de maestros freinetianos, en irreversible proceso de descomposición, pero con ardiente valentía, y los simpatizantes de éstos no cejaron en su empeño. El 25 de julio de 1936 apareció publicado en el diario de la noche *Claridad* el artículo *Por una escuela proletaria. La imprenta en la escuela*, con marcada significación política⁴⁵. El 28 de ese mismo mes y año el maestro Antonio Porcár Candel participó en la IV Semana Cultural de Valencia con la ponencia titulada *Cómo se hace una revista infantil según el sistema Freinet*⁴⁶. En octubre se inauguró la Escuela Freinet de Barcelona, que fue la primera escuela freinetiana oficial del mundo⁴⁷. Y en el correr de la guerra Enrique Soler Godes

abril de ese mismo año apareció otro llamamiento en el que, a parte de proporcionar orientaciones jurídicas para constituir cooperativas, se instaba a la formación de las mismas: «Si queréis elevar el prestigio moral del Maestro, de la Escuela y enaltecer al niño organizad Cooperativas escolares» (1936). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 13, 133).

⁴² Cfr. (1935). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 7, 68.

⁴³ Cfr. (1936). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 13, 137; (1936). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 14, 149 y 152; (1936). *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 15, s/n.

⁴⁴ Para la represión franquista de los maestros freinetianos véase: HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2009). La represión franquista de los maestros freinetianos. *Aula. Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 15, 201-227. Y más extensamente: HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. *op. cit.*, 49-62.

⁴⁵ VIDAL, A. (1936, 25 de julio). Por una escuela proletaria. La imprenta en la escuela. *Claridad*, 69, 8-9. También aparecieron reseñas de la técnica en la revista *Escuelas de España*, en el semanario burgalés *Cultura* y en el órgano de la FETE *Trabajadores de la Enseñanza* (Cfr. (1936). *Colaboración, la imprenta en la Escuela*, 15, 167).

⁴⁶ Cfr. SAMPEDRO GARRIDO, A. M. (1999). A pedagogía Freinet en España nos tempos da II República. *Sarmiento*, 3, 145.

⁴⁷ Cfr. JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. (1994). *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939* (pp. 67-72). Fraga: Aula Libre; VINCENT, L. (1938). L'École Freinet de Barcelone. *L'Éducateur Proletérien*, 17, 341-343, en: COSTA RICO, A. *op. cit.*, 150-152.

publicó dos artículos en el *Boletín de Educación de Castellón de la Plana*, ambos bajo el título de *Una técnica nueva de educación popular. La imprenta en la escuela*⁴⁸, y aparecieron trece publicaciones escolares más, teñidas de resignación, temor y esperanza, también de consignas políticas que los muchachos no alcanzaban a comprender.

Aunque no estuvieron solos en la lucha, pues contaron con el ferviente apoyo de los colegas franceses. Desde el principio de la contienda, se mostraron solidarios con la causa del Frente Popular. Utilizaron todos los medios de comunicación a su alcance para arremeter contra lo que denominaban el *fascismo internacional*, encarnado en España en la figura de Franco. Asimismo, organizaron la ayuda a las escuelas freinetianas españolas, enviándoles productos de primera necesidad para el trabajo escolar y la alimentación de los muchachos. Y Celestín y Elise Freinet acogieron en su escuela de Vence (Francia) a decenas de niños españoles, que, desde ese momento, comenzaron a trabajar, codo con codo, con los alumnos autóctonos, y procuraron hogares a aquellos que ya no podían atender, por estar desbordados, sin posibilidades materiales ni económicas para alimentar, vestir y enseñar a tantos infantes⁴⁹.

II. LOS MAESTROS Y LAS ESCUELAS: ALGUNOS DATOS OBJETIVOS

La división española del movimiento freinetiano internacional la integraron, al menos, doscientos veinticuatro *francotiradores*, de los cuales ciento sesenta y ocho (75%) fueron maestros de primera enseñanza; tres (1%), profesores de Escuela Normal; otro, alumno normalista; dos más (1%), colaboradores desvinculados de la enseñanza o que habían renunciado a ésta; y cuatro (2%) fueron inspectores escolares. La labor de estos últimos fue fundamental, pues aseguraron que en su área de influencia se realizasen sin impedimentos las prácticas freinetianas, e incluso las promovieron activamente, como fueron los casos de Herminio Almendros y Alejandro (Casona) Rodríguez. Los profesores normalistas, aunque extremadamente exiguos en número, tuvieron la oportunidad de informar a sus alumnos de las técnicas de la Escuela Moderna, diseminando, así, semillas freinetianas aquí y allá, tal como lo hizo el profesor Jesús Sanz. A este cómputo hay que añadir cuarenta y seis (21%) escuelas y centros de enseñanza de régimen especial cuyo maestro o responsable está aún por identificar.

El grueso de freinetistas —sin contar las escuelas *sin maestro*— nació en el medio rural (115; 72%)⁵⁰, generalmente, en un ambiente socioeconómico deprimido y culturalmente poco estimulante: Las profesiones paternas mayoritarias

⁴⁸ SOLER GODES, E. (1937). Una técnica nueva de educación popular. La imprenta en la escuela. *Boletín de Educación de Castellón de la Plana*, 6, 9-11; (1937). Una técnica nueva de educación popular. La imprenta en la escuela. *Boletín de Educación de Castellón de la Plana*, 7, 2-4.

⁴⁹ Cfr. COSTA RICO, A. *op. cit.*, 115-120 y 139-147.

⁵⁰ El porcentaje es del total de integrantes del movimiento freinetiano de los que se tienen datos de su nacimiento, ciento sesenta.

fueron oficios –zapatero, tejedor, sombrerero, panadero, molinero, hornero, confitero, barbero, albañil, etc.- (23; 17,83%), puestos técnicos de nula o casi nula formación y escasamente remunerados –vigilante, vendedor, militar, marinero, maquinista de ferrocarril, empleado, dependiente, cochero, etc.- (23; 17,83%) y, sobre todo, las vinculadas a la tierra, labradores (26; 20,16%) y jornaleros (7; 5,43%); las de algunos posibilitaban cierto desahogo económico y más facilidades para el acceso a la cultura –propietario, comerciante, secretario judicial, industrial, etc.- (18; 13,95%); las de una minoría requerían una titulación superior –médico, abogado, veterinario, etc.- (10; 7,75%); y un porcentaje significativo prosiguió con la tradición familiar de la docencia (23; 17,07%), especialmente en la escuela primaria (19; 14,73%)⁵¹. Las madres, como dictaban los tiempos, se dedicaban a *sus labores*, salvo en contadas ocasiones, que iniciaron una carrera en el magisterio o que siguieron la estela de su marido en trabajos cara al público.

La mayoría de los maestros de la generación freinetiana nacieron durante la crisis finisecular española o en medio de las *turbulencias* políticas, sociales y militares con las que amaneció el siglo XX, y se formaron en un tiempo en el que los estudios de magisterio comenzaban su lenta y costosa revitalización y modernización: Ciento ocho (71%) cursaron los estudios en Escuelas Normales ordinarias, en su rama masculina, femenina o mixta; treinta y tres (21%) los ampliaron en Escuelas Normales Superiores, ya de maestros, ya de maestras; tan sólo dos (1%) disfrutaron de las novedades pedagógicas ofrecidas por la Normal de la Generalidad de Cataluña; otros tantos (1%) realizaron los estudios en un Instituto General y Técnico; uno más (1%) en la Universidad; y siete (5%), de los que cuatro fueron inspectores de primera enseñanza, los cursaron en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, el máximo exponente nacional en formación de maestros⁵². Las Normales de Barcelona y Lérida fueron las que más peso tuvieron en la formación del grupo freinetiano, que acogieron, respectivamente, a treinta y nueve (25%) y treinta y siete (24%), seguidas, muy de lejos, de las de Huesca (13; 8%) y Madrid (8; 5%)⁵³.

Estas mismas provincias fueron las que, a la postre, albergaron a un mayor número de maestros y escuelas freinetistas: Barcelona a sesenta y dos (27,68%) y Lérida a cuarenta y uno (18,30%). Huesca (15; 6,70%), Islas Baleares (15; 6,70%), Cáceres (11; 4,91%), Madrid (8; 3,57%), Badajoz (7; 3,13%), Valencia (7; 3,13%), Gerona (7; 3,13%) y Alicante (7; 3,13%) fueron asimismo, aunque a una distancia considerable, focos destacados de presencia de prácticas de la Es-

⁵¹ Valgan las mismas matizaciones que en el caso anterior, pero acerca de la profesión paterna y con un total de ciento veintinueve.

⁵² Valgan las mismas matizaciones que en el caso anterior, pero acerca del tipo de institución donde cursaron los estudios y con un total de ciento cincuenta y tres.

⁵³ Valgan las mismas matizaciones que en el caso anterior, pero acerca de la provincia donde se localizaba la institución en la que cursaron los estudios y con un total de ciento cincuenta y cuatro.

cuela Moderna francesa. Esto revela cierta correspondencia entre el lugar donde se formaron maestros, alumnos, inspectores y colaboradores y la demarcación territorial en la que posteriormente ejercieron. Lo que invita a pensar, intuitivamente, que las Escuelas Normales de tales provincias, especialmente las de Barcelona y Lérida, por su peso en el cómputo general, y la Superior de Madrid, por lo anteriormente aludido, fomentaron en sus alumnos un pensamiento pedagógico más libre, abierto a influencias internacionales y permeable a las mismas, tendente a la modernización de la Escuela.

Hubo un total de ciento cuarenta y nueve localidades que, en algún momento de la década de 1930, conocieron las técnicas de la Escuela Moderna francesa. Aunque no en todas se manifestó en forma de cuadernos o periódicos escolares o libros de vida: Sólo en ciento dieciséis hubo tales expresiones de freinetismo, en las que estuvieron implicados ciento cincuenta y siete maestros. Frente al 21% de éstos que ejercieron en escuelas sitas en capital de provincia, el 79% lo hizo fuera, en poblaciones semiindustrializadas y, mayoritariamente, en zonas rurales, en ocasiones prácticamente ajenas a los logros de la modernidad. El tipo de escuela que primó fue la unitaria (56%), aunque el peso de las graduadas y los grupos escolares fue significativo (32%); también hubo un grupo (5%) que no fueron escuelas primarias, compuesto por centros de enseñanza de otro tipo —educación especial, orfelinato, artes y oficios, instituto etc.—, ocasionalmente al margen de la oficialidad; el resto, con representación casi testimonial, fueron Escuelas Normales, zonas de inspección o no se puede precisar de modo alguno. Hubo núcleos de población en los que ejercieron varios maestros, casi siempre coincidiendo en el tiempo y, a veces, incluso, en la misma escuela o grupo escolar: Veintiuno lo hicieron en Barcelona, ocho en Valencia de Alcántara (Cáceres), siete en Montijo (Badajoz), seis en Villafranca del Penedés (Barcelona), cinco en Lérida, Corbins (Lérida) y Madrid, cuatro en Huesca, tres en Menarguens (Lérida) y Palma de Mallorca, y dos en Aguilar (Huesca), Alaior (Menorca), Benabarre (Huesca), Blanes (Gerona), Camarena (Toledo), Capellades (Barcelona), Manresa (Barcelona), Monistrol de Montserrat (Barcelona), Puigvert (Lérida), Sallent (Barcelona), Sabadell (Barcelona), San Celoni (Barcelona) y Torrijos (Toledo).

Los partidos políticos a los que estuvieron afiliados fueron variados, aunque con una marcada tendencia hacia los grupos de *izquierdas*, destacando el PSOE (9,38%), el PSUC (17,18%), IR (12,49%) y ER (7,82%). La filiación sindical fue acaparada por el sindicato mayoritario del momento, la FETE-UGT, a la que perteneció el 59,39% de los maestros, ya fuese prestando dedicación exclusiva o participando activamente al mismo tiempo en algún partido político. Esta sindical de maestros fue seguida muy de lejos por la CNT (6,25%). Estos datos reflejan, en cierto modo, la escasa aceptación que tanto ésta como el PC (3,13%) tuvieron antes de la guerra. Si bien es cierto que hubo freinetistas que desempeñaron papeles destacados dentro de los partidos o sindicatos, coadyu-

vando a la fundación de los mismos, ejerciendo algún cargo directivo o incluso presentándose como candidatos en algunas listas electorales, no lo es menos que buena parte de los sindicatos en la FETE-UGT se adhirieron a ésta durante la contienda por obligación de las autoridades republicanas⁵⁴.

III. TRANSFORMAR EL MUNDO A TRAVÉS DE LA ESCUELA: IDEAS, MEDIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN

La idea de educación que los maestros freinetianos profesaron y promovieron estuvo en sintonía con los planteamientos pedagógicos de la escuela activa y con el programa educativo de la II República español. Y es que, el freinetiano fue un proyecto ambicioso y de gran calado, de radical transformación del mundo a través de la escuela. Consideraron aquella como un bien público de primer orden y la entendieron como el motor del progreso, la libertad y la solidaridad entre pueblos y naciones. Estaban, asimismo, persuadidos de que la escuela primaria era el medio idóneo para conseguir tales propósitos, considerada como un organismo vivo, en constante cambio y crecimiento, cuyas finalidades no eran otras que las de educar y formar, es decir, hacer personas libres, honestas, cultas y equilibradas, que constituirían, en un futuro próximo, el basamento de una sociedad más civilizada. En consecuencia, la organización de la vida escolar había de dejarse, en buena medida, a la cooperación espontánea entre sus miembros, con orden y sentido, mas sin caer en las redes de la burocracia, los programas herméticos al tiempo que desquiciados y el esnobismo metodológico. Era necesario, además, que la institución escolar estuviese abierta a los estímulos del mundo exterior, que fuese permeable a otros influjos que los propios, de modo que maestros y alumnos ampliasen sus horizontes y sus perspectivas sobre la realidad se multiplicasen.

Los maestros buscaron la colaboración de las familias con la escuela, animándolas a que se implicasen en el proyecto educativo, que había de continuar, con la máxima coherencia posible, fuera de las aulas y del horario escolar. Era esta, además, una forma de acortar la distancia existente entre el mundo entorno y la escuela, de llevar a ésta la vida y a aquél el sustrato de la cultura, cuya extensión y afianzamiento serían el trampolín para el logro de una civilización más refinada e instalada plenamente en su tiempo. Así, aquellos que tuvieron la oportunidad, fomentaron la creación de asociaciones amigas de la escuela o de padres de alumnos. Y, al mismo tiempo, procuraron, en calidad de expertos, enriquecer y orientar la acción educadora de las familias, instándolas, v.gr., a que desechasen el miedo como medio para conseguir la obediencia de los niños y lo sustituyesen por la argumentación serena y sosegada; suscitasen en sus hijos la valentía, la

⁵⁴ Estos datos hay que considerarlos con cautela, pues se han obtenido de los expedientes de depuración y de las revisiones de éstos, principalmente de los pliegos de cargos formulados contra los maestros por las comisiones depuradoras, y no siempre tenían el debido fundamento. Este asunto queda pendiente, pues, para futuras investigaciones.

responsabilidad y el respeto, así como el amor a la verdad y la honestidad, valores clave estos de las democracias de corte liberal; procuraran conducirse en la vida de forma ejemplar, para prevenir posibles vicios en la conducta social de los muchachos; y se hicieran cargo de su responsabilidad como padres en la formación de sus hijos, velando porque asistiesen a la escuela y que lo hiciesen, además, puntualmente.

Concedieron importancia a las disciplinas académicas tradicionales, especialmente a la lengua en sus dos vertientes, la escritura y la lectura, dadas las posibilidades que ofrecen. Por medio de tales ejercicios, las ventanas al mundo accesibles a los niños se multiplicarían y, poco a poco, con paciencia y esfuerzo, se abrirían de par en par, la realidad cobraría una nueva dimensión, la comprensión y aprehensión de ésta se haría posible, sus infinitos aromas se tornarían perceptibles, canalizarían con precisión hechos, ideas y sentimientos, y el futuro, ahora al alcance de la mano y mucho más rico en posibilidades, cobraría sentido. Además, respetaron e incluso favorecieron en todo momento, si era el caso, el uso del idioma con el que el niño se sentía más cómodo, con el que había aprendido a designar la realidad, esto es, salvaguardando los impulsos naturales de comunicación, lo que en política de la educación se denominó bilingüismo. También fueron valoradas favorablemente otras materias, como el dibujo y la música, que contribuían notablemente al desarrollo de las dimensiones espiritual y estética de los individuos, procurándoles sensibilidad y sentido del buen gusto, de la proporción y de la belleza. Se dio relevancia asimismo a la actividad lúdica en cualquiera de sus formas, pues se entendía como una modalidad más de la vida social de la escuela que, además, comportaba beneficios de orden educativo y comunicativo, contribuyendo decisivamente a la socialización de los niños. E igualmente ocurrió con la higiene dentro y fuera de la escuela, imprescindible para el idóneo desarrollo físico de los infantes, prevenir enfermedades y epidemias y fortalecer, oblicuamente, la salud mental.

Los maestros también hicieron hincapié en la formación cívica de los niños a su cargo, con la esperanza de que, una vez adultos e incorporados plenamente a la vida social y política, se condujesen como ciudadanos libres, conscientes de sus derechos y obligaciones, y participasen en la vida pública responsablemente. Así, trasladaron a los alumnos la idea de que todo niño tiene derecho a serlo, a que viva y trabaje según su condición, sin quemar etapas. Procuraron concienciarles de que, a pesar de su corta edad, eran personas con garantías legales y jurídicas, dándoles a conocer de primera mano los derechos de la infancia que la comunidad internacional había consignado en la *Declaración de Ginebra*. Proporcionaron, aunque en pequeñas dosis, normas de urbanidad y conocimientos valiosos sobre la organización y el funcionamiento de un régimen democrático. Y acercaron a la escuela el acontecer de la vida política española y, a veces, de la internacional, sin más ánimo que el de informar a los alumnos de lo que ocurría y porqué ocurría.

Asimismo, apostaron por un estilo de educación más vivo, libre y dinámico, que poco o nada tenía que ver con los postulados pedagógicos decimonónicos imperantes en la España de la época. Removieron las tradiciones y pusieron fin a las inercias y rutinas que habían hecho de la escuela una institución anquilosada, mortecina y esclava de programas, horarios, manuales y métodos estériles. Comenzaron a trabajar orientados por otros principios, concretados en el tanteo experimental, el respeto a los intereses de los niños y a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, la salvaguarda y promoción de la libertad individual y colectiva, la cooperación y la colaboración, la responsabilidad y la solidaridad en los esfuerzos. E introdujeron en el día a día de la escuela unas técnicas de enseñanza sencillas, potentes y económicas, susceptibles de ser modificadas o acomodadas a la realidad particular de cada escuela y al talante del maestro en cuestión y capaces de hacer vibrar el alma del alumno, de suscitar en éste el interés por la cultura, el afán de crecer, de conocer y de ser más y de introducir en las aulas la vida en todo su esplendor, con sus alegrías y miserias.

IV. DE LA UTOPIA A LA REALIDAD

Aunque hubo excepciones, en las escuelas españolas adheridas al movimiento Freinet se implantaron, de un modo u otro, las principales técnicas de la Escuela Moderna francesa. Se ensayaron fórmulas de organización y gestión escolar que hacían de los muchachos protagonistas de sus formación y educación, que otorgaban cierta autonomía y libertad a los niños para decidir algunos puntos del quehacer diario y que fomentaban la cooperación y los esfuerzos solidarios. Así, se establecieron grupos de trabajo con áreas de acción y responsabilidades bien definidas, se crearon y promovieron cooperativas escolares y asociaciones infantiles, se instauró la práctica de la asamblea escolar e incluso se fundaron repúblicas infantiles con amplia capacidad de decisión. Parejo a esto, se promovió asimismo la participación de los padres de alumnos en las escuelas, mediante asociaciones de amigos de la escuela. Fueron experimentos que pretendían acercar las familias a las escuelas y éstas a las primeras y preparar a los niños para que, una vez adultos, participasen responsablemente en la vida pública, para que, por la sola asimilación de los individuos por parte del sistema, los estilos de convivencia cívica se tornasen más libres y democráticos, transformando, de este modo, indirectamente, la realidad.

Los maestros invirtieron altas dosis de energía y dinero para poner a los alumnos en relación con el medio que les circundaba, invitándoles a descubrir el mundo más allá de los muros de la escuela y los contornos de la localidad donde vivían. Para lo cual se organizaron numerosos paseos pedagógicos a puntos de interés local, fábricas, talleres, organismos oficiales, museos de diversa índole, rincones naturales aledaños al pueblo o al barrio, dependiendo de las dimensiones y tipo de la población, con la finalidad de ver, oír y tocar lo que se hacía, decía y producía. También se realizaron excursiones y colonias escolares

a lugares más alejados, a veces a cientos de kilómetros de distancia, lo que, en aquel tiempo y en aquel espacio, suponía, a veces, emprender una auténtica aventura que, en las más de las ocasiones, conllevaba experiencias totalmente novedosas para los alumnos.

Igualmente, los maestros se esforzaron, aunque no siempre fue posible, por poner a disposición de la escuela algunos de los avances tecnológicos de su tiempo, como eran el cine, la radio y la fotografía, lo que para muchos niños fue una experiencia mágica. Mediante estos instrumentos, a veces utilizados al unísono, pretendían acercar más aún la vida a la escuela, ofreciendo a los muchachos fragmentos de la realidad en tiempo real y otros que, de no ser por tales herramientas, capaces de reproducir viva y precisamente escenas de la vida, permanecerían sin explorar.

Pero el texto libre, los grabados en linóleo y la imprenta en la escuela fueron, desde el principio, las técnicas Freinet más genuinas y visibles de las aplicadas en las escuelas españolas, resultando de su combinación el cuaderno o periódico escolar, también llamado libro de vida⁵⁵. Que se convirtió en el epicentro del

⁵⁵ En los últimos años, algunos de los cuadernos freinetianos han sido reproducidos o merecido estudio o comentario *in extenso*. Véanse a este respecto las siguientes publicaciones: ABRIL LÓPEZ, J. M. (2004). Josep Pallerola, un model educatiu durant la república. *Les escoles a Sant Celoni de 1857 a 1939* (pp. 90-100). San Celoni: Ajuntament de Sant Celoni; CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA. GENERALITAT VALENCIANA. (1988). *SEMBRA/Quadern escolar. Homenatge a Enric Soler Godes*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana; GARCÍA MADRID, A. (1987). Freinet, Las Hurdes y la II República española. *Revista de Ciencias de la Educación*, 131, 357-368; (2005). El periódico escolar *Ideas y hechos* de la escuela de la Factoría de los Ángeles y el periódico escolar *Niños, pájaros y flores* de la escuela de La Huerta (Caminomorisco). Prueba documental de la influencia de Freinet en Las Hurdes durante la II República. *Papeles Salmantinos de Educación*, 5, 113-175; (2006). El periódico escolar *Vida Infantil* de L'Escola Nacional de Nois d'Avià (Barcelona). Documento del movimiento de los maestros freinetianos durante la Segunda República. *Papeles Salmantinos de Educación*, 6, 225-262; (2009). El primer freinetismo en Extremadura: maestros, escuelas y periódicos (1932-1936). *Foro de Educación*, 11, 175-194; (2009). *Un ejército de maestros. Experiencias de las técnicas de Freinet en Castilla y Extremadura (1932-1936)*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca; GARCÍA MADRID, A. y CONDERANA CERRILLO, J. M. (2006). El tercer número de *Niños, Pájaros y Flores*. Replanteamiento sobre el periódico escolar de Maximino Cano en Las Hurdes. *Papeles Salmantinos de Educación*, 7, 183-200; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2010). Cuadernos escolares y técnicas Freinet en España durante la Guerra Civil (1936-1939). MEDA, J., MONTINO, D. y SANI, R. *School exercise books. A Complex Source for History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (pp. 769-792). Macerata (Italia): Edizione Polistampa; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2009). *Transformar el mundo desde la escuela con palabras. Los cuadernos freinetianos de Barbastro durante la II República*. Huesca: Museo Pedagógico de Aragón; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2007). El cuaderno escolar *Salut* (1935) y la colonia escolar *Santa Fe del Montseny* (Barcelona). Freinet en España. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25, 603-626; HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2003). El cuaderno escolar *Del Vallés*: un ejemplo de

quehacer escolar. Era la materialización de un proceso colectivo largo y laborioso, la actividad que más tiempo ocupaba y que más beneficios educativos y formativos reportaba. Tal es así que, al término de la guerra civil, se habían fundado ciento sesenta y siete publicaciones infantiles de este género, aunque no todas funcionaron a la par: Las continuas y periodicidad de estos proyectos editoriales estuvieron condicionadas por el tiempo de permanencia del maestro en la localidad, el parecer a este respecto de las autoridades educativas y administrativas correspondientes y la solvencia económica de la escuela y el maestro. Destacaron, por su cantidad y calidad, las provincias de Barcelona (56; 33,53%), Islas Baleares (16; 9,58%), Lérida (15; 8,98%), Gerona (11; 6,59%) y Huesca (10; 5,99%).

El texto libre, punto de arranque y razón de ser de la imprenta en la escuela, hacía a los niños eso, libres, pues, desde muy temprana edad, aprendían a sobrepasar los límites de la censura, de la propia y de la de los otros, y a valorar la palabra como instrumento para designar la realidad y vehículo de ideas, pensamientos y sentimientos, contribuyendo, de este modo, al desarrollo del pensamiento abstracto, lógico y formal. Es decir, la prensa escolar y el grabado en linóleo no representaban un valor en sí, eran sólo herramientas a disposición del maestro para canalizar el trabajo, los impulsos creativos y los esfuerzos co-

la aplicación de las técnicas Freinet en la España Republicana. *Papeles Salmantinos de Educación*, 2, 273-308; (2004). El cuaderno escolar *Renacer*: un ejemplo de la aplicación de las técnicas de la Escuela Moderna durante la guerra civil española. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 359-373; (2005). El cuaderno escolar *Vilabesos* (1934-1935), del grupo escolar Buenaventura Carles Aribau (San Andrés, Barcelona). Un ejemplo más de la utilización de la *Imprenta en la escuela* durante la España republicana. *Papeles Salmantinos de Educación*, 4, 261-314; (2005). *La influencia de Celestín Freinet en España durante la década de 1930. Maestros, escuelas y cuadernos escolares*. Salamanca: Globalia. Ediciones Anthemia; HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. y SÁNCHEZ BLANCO, L. (2009). El periódico escolar *Baixeras* (1934-1936), del Grupo Escolar Baixeras de Barcelona. Otro ejemplo de la aplicación de las técnicas Freinet en España durante la II República. HERNÁNDEZ HUERTA, J. L., SÁNCHEZ BLANCO, L. y PÉREZ MIRANDA, I. (Coords.). (2009). *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy* (pp. 173-188). Salamanca: Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación. HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. y REBOR-DINOS HERNANDO, F. J. (2009). Cuadernos escolares y técnicas Freinet en la Islas Baleares durante la guerra civil española. El maestro Teodoro Terrés Lladó y el periódico escolar *Renacer*. HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Dir.). *Influencias europeas en la pedagogía española contemporánea. De la JAE (Junta de Ampliación de Estudios) a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)* (pp. 173-195). Salamanca: Universidad de Salamanca, Salamanca; JAUME CAMPANER, M. (2001). *Freinet a Mallorca. Miquel Deyá i l'escola de Consell (1930-1940)*, Mallorca: Lleonard Muntaner; JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. (2007). *El libro de los escolares de Plasencia del Monte*. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Museo Pedagógico de Aragón; MARQUES, S. y REGUANT, M. (2010). *Un poble, una escola, una revista. La revista Inquietud de l'escola de Me nàrguens, 1935-1936*. Lérida: Ajuntament de Menàrguens i Pagès Editors S.L.; MARTÍN MARTÍN, E. (2008). La imprenta Freinet en la escuela nacional de niños de la Factoría de los Ángeles. Caminomorisco (Cáceres). 1930-1934. HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (Coord.) *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)* (pp. 175-187). Salamanca: Globalia Ediciones Anthemia.

operativos de los muchachos, la libertad y la apertura ante sí y ante los otros, y cabía la posibilidad de hacer un mal uso de aquéllas. Patricio Redondo, bajo el seudónimo de Paco Itir, lo expresó con claridad meridiana en el boletín *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*:

(...) ella sola no basta —decía el maestro, refiriéndose a la imprenta—; se necesita, además, una gran ilusión, un entusiasmo desbordante, una enorme vibración pedagógica, que rebosa emoción (...) ésta sí que es la verdadera palanca de presión. Sin ella la prensa no imprimirá, dejando de ser aparato para convertirse en un cacharro, cosa muerta, como muerto será lo que de ella salga, si llega a salir algo.

Algunos Maestros quieren, y buscan, prensas que impriman solas. ¡Malo! Se equivocan grandemente. La claridad y limpieza de la impresión es necesaria e importante, pero a ella de debe llegar por progresos sucesivos, pues solamente tiene valor pedagógico, cuando es producto del esfuerzo de educadores y educandos para vencer dificultades y salvar obstáculos (...) Cada cuaderno, en comparación con su anterior, cada publicación con respecto a su precedente deben representar una mejora y un avance, tanto en el orden de su confección material como en el de su elaboración pedagógica⁵⁶.

Los cuadernos escolares freinetianos presentan características comunes entre sí. Fueron impresos en cuartillas de papel con el grosor y la textura apropiadas para el trabajo con la imprenta. El tipo de letra utilizado era el facilitado por la casa Neufville de Barcelona, con la que la Cooperativa española de la Técnica Freinet tenía un acuerdo de colaboración; variaba el cuerpo del mismo, que oscilaba entre los 10, los 12 y los 28 puntos, en función de la edad de los muchachos, más pequeño para los mayores y más grande para los de menor edad y para rubricar los títulos o resaltar algún tipo de información. Los títulos, elegidos por los muchachos, fueron sugerentes, vivos y coloridos, representativos de las realidades y de los propósitos de los escolares. La composición respondía a un esquema básico: Se intercalaban entre los textos dibujos, en blanco y negro o coloreados en azul, verde, rojo o amarillo, que complementaban a los primeros o al margen del tema de la redacción, a modo de *obra pictórica*. En todos se perciben la espontaneidad, la alegría y la curiosidad propias de la infancia cuando el trabajo escolar se realiza en libertad y con sentido, también el rigor y el conocimiento sólo posibles tras un cierto periodo de investigación acerca de lo que se quiere decir —algunos textos son verdaderas lecciones de Geografía e Historia, Física o Ciencias naturales—, y ciertas dosis de genialidad creativa e ingenio humorístico. También sinceridad, emoción y esperanza, en ocasiones ingenuidad:

Nos dicen muchas cosas —los cuadernos— (...) En todos ellos se respira ilusión, entusiasmo... Todos son una prometedora esperanza y una elocuente realidad.

Los niños de nuestras escuelas viven ya su vida creadora. Y los maestros que las dirigen saben ser el elemento que ayuda a la creación. Desaparece cada vez más el tipo de maestro-dómine, de señor que señala lecciones y obliga a recitar y leer textos que de ninguna manera interesan al espíritu creador del niño.

Tenemos una gran confianza en las generaciones que se formen en las escuelas donde se practique la técnica de trabajo escolar que propugnamos. Estos cuadernos, expresión sincera del pensar,

⁵⁶ ITIR, P. (1935). La prensa. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 2, 15.

del sentir y del modo de expresarse los escolares que los imprimen nos dicen bien claro dónde está el camino que conduce a la emancipación total del hombre. Robustecer la personalidad del niño, incrementar su vida y librarle de los prejuicios y de las concepciones autoritarias, falsas y ridículas de la escuela clásica, incorporándole a estas escuelas de boy en donde se respira el ambiente natural y sencillo de la vida del propio niño, al que se respeta en todo su pensar y su sentir, sin mixtificaciones de rutinas y concepciones adultas que, en último término, sólo sirven para hacer de la escuela el lugar de tortura del niño, en vez de ser el lugar de su libre expansión y de su manifestación espontánea.

Bien todos esos cuadernos. Bien. Más bien todavía por lo que prometen. Superación. Deseo de llegar. Llegarán. Estamos seguros que serán la expresión viva del sentir y del vivir infantil a los doce años, a los diez, a los seis... Manifestación ingenua y fácil. Libre creación⁵⁷.

Compartían asimismo el modo de realización, combinación de las técnicas de la imprenta en la escuela, el grabado en linóleo y el texto libre: Los alumnos llevaban a la escuela textos escritos por ellos mismos, con temas variados, unas veces elegidos libremente, y otras sugeridos o encomendados por el maestro responsable. Luego, eran corregidos, colectivamente o en privado con el autor, según el caso. Una vez realizada esta tarea, los escritos se copiaban en la pizarra, para que los compañeros pudiesen leerlos y valorarlos, en cierto modo mediante un procedimiento similar al seguido por los consejos de redacción o editoriales de cualquier publicación. Posteriormente, cuando el texto en cuestión estaba listo, comenzaba lo que el maestro Simeón Omella Ciprián denominó *el ritual de impresión*:

Cuando el texto está listo comienza el ritual de su impresión; los cuatro alumnos del grupo que están encargados de la misma inician su tarea con tanto cuidado como expectación. No hay duda de que el trabajo de preparación para la impresión de los textos tiene algo mágico para ellos.

Utilizando sus dedos van llenando los componedores de letras que, ordenadas en forma correcta, forman, pasito a pasito, el texto deseado; con la ayuda de los porta-componedores se colocan encima de la plancha de la imprenta y, una vez justificado el texto (...), se procede a su impresión.

Aun cuando los tipos se ponen de derecha a izquierda y las letras están ordenadas al revés, los niños aprenden con facilidad a leer la composición directamente y se dan cuenta de los errores si los hay. (...) No obstante, antes de pasar a la impresión definitiva de los textos, yo suelo hacer una última revisión para que no haya ninguna falta. De esta forma los niños contemplan ilusionados cómo el resultado de sus primeros escritos (...) es siempre un texto que expresa con corrección lo que ellos deseaban decir.

(...) Lo más importante de la imprenta respecto de la lectura y la escritura es que convierte a los alumnos en constructores (...) Con la imprenta, mis alumnos construyen, letra a letra, sus propios textos, con su propio lenguaje, por eso los entienden perfectamente y los leen con ganas y sin dificultades⁵⁸.

Variaban, en cambio, todos los otros infinitos matices de los que puede ser objeto una publicación. No respondían a estructuras y organización tipo. Las secciones variaban en función de cada publicación y, dentro de cada una de

⁵⁷ 3A. (1936). Nuevos cuadernos. *Colaboración, la Imprenta en la Escuela*, 13, 138-139.

⁵⁸ ROMERO DE ÁVILA, S. G. *op. cit.*, 26-28

éstas, de un número a otro, en función de los materiales originales y de los intereses preeminentes. Generalmente, la página inicial del primer número de la colección estuvo destinada a dejar constancia de las señas de identidad del periódico o cuaderno escolar. En esta misma, cuando la ocasión lo requería, el equipo de redacción, recogiendo el sentir de sus compañeros, redactaban un texto, a modo de editorial, donde se manifestaban ante algunas de las realidades inmediatas más acuciantes y de mayor trascendencia, ya fuesen éstas relativas a la marcha de la publicación o de la actividad escolar o sobre el desenvolvimiento de la vida local y nacional. En otras ocasiones, las más, la página de inicio albergó textos individuales o realizados en colaboración por dos o más muchachos cuyo contenido versaba en torno a cuestiones de relativa universalidad o interés general para los escolares, como son los periodos de vacaciones o asueto, el comienzo del curso, las labores al margen de la escuela propias de cada estación, relatos, acontecimientos inusuales que animaron o consternaron la vida de los alumnos y de los vecinos de la localidad, actividades escolares extraordinarias, curiosidades y eventos culturales, etc. También abrieron los volúmenes composiciones que tenían por tema anécdotas de la cotidianeidad infantil que podían suscitar el interés de los lectores. Salpicaban las páginas textos y dibujos con temas, estructura y extensión varias, ordenadas casualmente y en las más de las ocasiones sin una lógica interna o de algún otro tipo, resultando, casi siempre, números misceláneos aglutinadores de ideas, experiencias, ensayos, creaciones artísticas, lecciones de cosas, biografías de personajes ilustres, hechos y acontecimientos memorables, notas sobre las vidas familiar y local, etc., tan dispares como las condición y situación de las infancias que colaboraron en la elaboración de cada periódico escolar. Solían cerrarse las entregas con noticias locales o escolares, avisos para los destinatarios de los cuadernos, apuntes sobre la autoría de algunos textos y linograbados aparecidos en el correspondiente ejemplar o notas de los intercambios: A través de estas últimas, se ha logrado perfilar la tupida red nacional de comunicación para la infancia.

No obstante, hubo un grupo de publicaciones singulares, que se desmarcaron de las formas y estilos de proceder al uso. Resulta que algunos cuadernos escolares se elaboraron sin la utilización la imprenta en la escuela, fueron manuscritos o mecanografiados y reproducidos mediante un hectógrafo o algún otro aparato semejante, lo cual se debió, casi con certeza, a la falta de recursos económicos, a la imposibilidad del maestro para hacerse con los materiales de impresión específicamente diseñados para el trabajo infantil. Otros, en cambio, se confeccionaron en imprentas comerciales de la localidad, lo que, sin duda, limitó las posibilidades ofrecidas por este tipo de materiales y, en buena medida, los despojaba de su más íntimo sentido: Los muchachos ya no podían *jugar* con el lenguaje, tocarlo, componerlo y descomponerlo. E igualmente hubo peculiaridades en las dimensiones y la tipografía de algunos libros de vida, para cuya realización se utilizaron pliegos de papel considerablemente más grandes o sen-

siblemente más pequeños y tipos de letra adquiridos en otra empresa distinta a la Neufville de Barcelona.

Por último, los intercambios escolares de libros de vida complementaron al texto libre, el grabado en linóleo y la imprenta en la escuela. Se tejió para la infancia una espesa red de comunicación nacional con aspiraciones internacionales, espontánea, libre y fluida, capaz de poner en contacto a los habitantes de las escuelas-isla que conformaron el archipiélago escolar freinetiano español de la década de 1930. A través de aquéllos la realidad de los muchachos cobró una nueva dimensión. Cada intercambio establecido significaba abrir una nueva ventana al mundo. Lo que pensaban, decían y hacían y lo que acontecía en el municipio ya no era algo para sí mismos y para los compañeros y vecinos, eran cosas que serían leídas por niños y gentes de otras escuelas y lugares, por lo que habían de esmerarse más en sus redacciones, debían ser más claras, ilustrativas y vivas, capaces de suplir mediante la palabra y la creación artística, en cierta manera, las impresiones, informaciones y sentimientos que se suelen conocer por la vía de la experimentación directa. También se multiplicaron las posibilidades de acceder a otras realidades distantes en el espacio, donde, a veces, las costumbres, las gentes, la lengua y los paisajes urbanos y naturales diferían de lo ya conocido, lo cotidiano y familiar. Y los horizontes intelectuales de los niños se ampliaron considerablemente, pues, junto con las descripciones y los relatos de los acontecimientos, circularon también las ideas, las impresiones, los pareceres y las actitudes ante la vida. Así, al contraponer lo propio con lo de los otros, los alumnos matizaron la percepción de la realidad y descubrieron que ésta estaba constituida por una infinita gama de formas y colores.

V. CONSIDERACIONES FINALES

Para concluir, unas notas más. España fue pionera en la recepción de las técnicas de la Escuela Moderna francesa y de filosofía de la educación que en éstas subyacía. Las tres rutas seguidas para la incorporación de las técnicas de la Escuela Moderna francesa al imaginario pedagógico vigente en España presentan algunos rasgos comunes entre sí. Se debieron a iniciativas de maestros y docentes jóvenes que habían disfrutado de algún tipo de ayuda económica, ya de la Administración Central, ya de la Junta para la Ampliación de Estudios, para explorar las novedades técnicas y teóricas de la educación que se discutían y aplicaban en Europa. En segundo término, no fue casualidad que los importadores de las técnicas Freinet procediesen de Madrid y Cataluña, en concreto Lérida, ya que en tales regiones era donde las corrientes europeístas, regeneracionistas y republicanas contaban ya con cierta tradición y se concentraban los principales y más fructíferos esfuerzos de modernización, revitalización e innovación de la enseñanza española, particularmente de la escuela primaria. Asimismo, todos eran hombres en plena sintonía con su tiempo, cosmopolitas, sabedores de que la realidad se extiende más allá de los horizontes visibles e imaginables, amantes

de la ciencia y de todo lo que ésta conlleva, con fe en las posibilidades ofrecidas por los avances técnicos, conocedores de las corrientes de pensamiento más avanzadas que propugnaban una mayor justicia social y un incremento de las garantías y libertades políticas y sociales, conscientes de lo determinante de la extensión y profundidad del acervo cultural instalado en un pueblo, nación o estado para su progreso y dispuestos a correr los riesgos que les pudiera acarrear tal acto de valentía. En cuarto lugar, los protagonistas contactaron directamente con Freinet, el origen de todo, impregnándose, así, del espíritu que informaba las técnicas escolares y experimentando en directo la forma de trabajar con éstas, viendo cómo se organizaban los equipos, se disponían los materiales y se culminaban los trabajos de impresión y difusión de los cuadernos escolares fruto de la combinación del texto libre, el grabado en linóleo y la imprenta en la escuela. Por último, los tres pioneros fracasaron al intentar extenderlas por España, al menos en un primer momento. Sólo en Lérida se encontró el camino bien dispuesto para el futuro trabajo, gracias al grupo *Batec*.

Pero no bastaron el grupo *Batec* y las cualidades personales de algunos maestros para que las técnicas de la Escuela Moderna francesa fuesen puestas en práctica y encontrasen acomodo en las escuelas españolas. La Administración y otras instituciones encargadas de velar por el apropiado funcionamiento de aquéllas posibilitaban pocos espacios de libertad para la acción de los maestros, a pesar de los pujantes, aunque tímidos, intentos de revitalización escolar que tuvieron lugar durante las dos primeras décadas del siglo XX. Hubo que esperar a circunstancias más propicias, a la proclamación de la II República, al tenaz empeño de los hombres que la auspiciaron por renovar el panorama pedagógico, para que las propuestas del maestro francés hallasen el terreno abonado y dispuesto favorablemente para su difusión y para que las estructuras organizativas necesarias para iniciar el movimiento se tornasen posibles. Fue entonces cuando comenzó la progresiva e imparable escalada de adhesiones al pujante movimiento freinetiano español de la década de 1930.

A partir de ese momento, comenzó una nueva etapa en el desarrollo del freinetismo en España, que consistió en difundir allá donde fuera posible las novedosas técnicas del educador francés. Así, durante los primeros momentos de vida de la República, el grupo *Batec* actuó, indirectamente y sin premeditación, de amplificador de la recientemente descubierta corriente freinetiana. Algunos de sus miembros pasaron a ejercer en otras demarcaciones administrativas, llevándose consigo las ideas dadas por Almendros en los *batecs*, las pautas prácticas ofrecidas, principalmente, por Tapia y Redondo y, algunos, también la experiencia propia con la imprenta en la escuela. Lo que posibilitó que las técnicas Freinet se diseminasen por otras tierras españolas. Se produjo el primer *boom* freinetiano: Se duplicó nuevamente, en un solo año, el número total de adeptos, los cuadernos escolares comenzaron a proliferar y las áreas de influjo freinetiano se ampliaron notablemente, pasando de una circunscripción casi exclusiva a Lérida a

tener también notable presencia en Barcelona y *representantes* en otras provincias más alejadas, como fueron Islas Baleares, Soria, Burgos, Huesca, Cáceres, Badajoz, Valencia. Los años 1932 y 1934, fueron, en definitiva, el momento de eclosión e institucionalización, de encrucijada y de determinación de la trayectoria que habría de tomar el movimiento freinetiano español.

La pasión, el tesón, el compromiso con la educación y la sociedad, la disconformidad con los planteamientos de la escuela tradicional, en buena medida obsoleta, las ganas de innovar, la participación directa y democrática en la gestión, la comunicación y la colaboración fueron los motores que impulsaron la loable actividad de la Cooperativa española de la Técnica Freinet. Y, a pesar de la efímera vida de la que ésta disfrutó, acumuló logros varios, notables y de índole diversa, que hicieron que el grupo español se situara a la vanguardia del aún en ciernes movimiento freinetiano internacional.

Pero no todo fue Cooperativa. Al contrario, ésta sólo fue la punta de lanza del movimiento freinetiano español; recuérdese que de los doscientos veinticuatro integrantes de éste sólo ochenta y uno fueron socios de aquella, es decir, los cooperativistas nada más representaron el 36% del cuerpo de *francotiradores* escolares. Esto es que, en el trasfondo de aquella, aparte, aunque no al margen, operó, por imperativo circunstancial, un nutrido grupo de maestros con idénticos fines e iguales técnicas de enseñanza, las de la Escuela Moderna francesa, en constante comunicación con la organización y entre sí y con el mismo espíritu de colaboración y solidaridad en los esfuerzos que guiaba a la Cooperativa. Lo cual fue así, posiblemente, porque no todos tenían la posibilidad de permitirse el dispendio que conllevaba adquirir una o más acciones de la Cooperativa, debido a la pobreza de las escuelas y a los bajos salarios percibidos por los maestros de escuela primaria en España. Y la situación de *clandestinidad* –por estar aparte de la Cooperativa– de la mayoría, lejos de ser mal vista por los freinetianos *oficiales*, fue permitida e incluso alentada y facilitada, pues lo que en verdad les interesaba era la transformación radical de la escuela, de sus formas, principios y fines, en ningún caso méritos, honores, privilegios o *escenas de postal*. Además, eran conscientes de que la mejor publicidad que podían hacer era permitir que los maestros experimentasen con la imprenta en la escuela y demás técnicas Freinet, de modo que descubriesen por sí mismos las virtudes y potencialidades de éstas y que, luego, hablasen con otros compañeros, intentando persuadirles de que las incorporaran a su quehacer en la escuela: El boca a boca ya había funcionado en los primeros momentos, ¿por qué ahora no iba a ser igualmente efectiva esta poco sofisticada estrategia publicitaria? Asimismo, se percataron de que la existencia del movimiento *clandestino* aseguraba, en cierto modo, la supervivencia e incluso el crecimiento de la Cooperativa a largo plazo, pues constituía una futura fuente de nuevos accionistas y, con éstos, un incremento de los ingresos anuales, lo que permitiría realizar más actividades y elaborar mejores materiales de trabajo.

Como tantos otros movimientos de renovación pedagógica, el freinetiano quedó relegado a planos escolares marginales, en cuanto a número de integrantes se refiere: De los cincuenta y dos mil novecientos cincuenta y cuatro maestros que ejercían en la escuela pública española a finales de la II República sólo doscientos veinticuatro se adhirieron al movimiento Freinet, es decir, la *legión freinetiana* de la que habló Luis Gonzaga Bover logró *conquistar* el 0,43% del imaginario pedagógico vigente en la escuela primaria. Y es que, no era tarea fácil. Asumir los postulados de la Escuela Moderna francesa significaba desterrar de la escuela el cansino y monocrorde trabajo e introducir otro más vivo. Y no todos los maestros estaban dispuestos a renunciar a la comodidad ofrecida por rutinas y horizontes inmediatos. Tampoco todos los que querían estaban a la altura. Muy pocos tuvieron el valor de romper con la monotonía y aventurarse en nuevos parajes pedagógicos. Además, las técnicas eran nada más que un instrumento: Sólo aquellos que decididamente luchaban por aumentar las posibilidades de promoción social y cultural de los alumnos, más allá de ideologías o cuestiones religiosas, y que mostraron ciertas dosis de genialidad lograron hacerse cargo plenamente de las nuevas propuestas educativas.

Las técnicas Freinet encontraron especial acogida en zonas rurales, sobre todo en aquellas donde reinaba la miseria material y cultural y la modernidad era ajena, si no mirada con recelo o suspicacia. No en vano afirmó Luis Gonzaga Bover Oliveras en el boletín *Colaboración* (abril de 1935) que *las primeras escuelas españolas que han ensayado la técnica Freinet son humildes escuelas rurales instaladas en pésimos edificios, faltas de material, sin más recursos que la voluntad de los niños y de sus maestros*. Los maestros que ejercían en estas áreas las recibieron de buen grado. La mayoría se había criado en medios semejantes, en ambientes socioeconómicos deprimidos y culturalmente poco estimulantes, y conocían de primera mano las carencias y adversidades a las que debían hacer frente, entre las cuales figuraban en primer lugar las de orden económico y el absentismo escolar (o trabajo infantil), así como a una formación inicial un tanto exigua y mediocre. Y las nuevas ideas sobre educación y técnicas escolares, económicas, sencillas y potentes, se adaptaban a las necesidades reales; es más, habían surgido de la necesidad misma.

Los integrantes y simpatizantes del movimiento freinetiano español manejaron una idea de educación, de los medios y los fines de ésta a la altura de su tiempo: Tuvieron noticia de lo más granado y vanguardista del pensamiento pedagógico vigente y de las prácticas escolares más arriesgadas, siempre encaminadas a hacer del mundo algo más civilizado y habitable. De una parte, estuvieron al tanto de las transformaciones de la enseñanza auspiciadas por la llamada Escuela Nueva en Europa y Norteamérica durante el último tercio del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Por otro lado, entroncaron con las corrientes españolas filosófico-educativas vanguardistas más liberales, vivas, activas y dinámicas, tales como las propuestas regeneracionistas, socialistas y anarquistas, materializadas algunas de éstas en la Institución Libre de Enseñanza y demás

proyectos institucionistas, las Casas del Pueblo, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia y los Ateneos Libertarios, la Escuela del Bosque de Rosa Sensat y la Escuela del Mar de Pere Vergés; esta última se convirtió, a la postre, en un centro destacado de aplicación de las técnicas Freinet.

Asimismo, se sintieron identificados con la política de la educación implementada durante los primeros impulsos del régimen republicano, aglutinadora, en gran medida, de las citadas corrientes, pero con preeminencia de la socialista, con Rodolfo Llopís a la cabeza, que, al son del *escuelas, muchas escuelas y maestros, buenos maestros*, pretendía, entre otras cosas, extender, hasta la plena escolarización, la escuela primaria, hacer de ésta algo activo, en conexión con el medio circundante, promotora de culturas sociales democráticas, al margen de credos y confesiones, y aumentar la cantidad y calidad de las formaciones inicial y profesional dadas a los maestros —*almas de la escuela*—, mejorando, además, sus condiciones laborales. Ideas todas que fueron publicitadas a través de revistas especializadas de amplia difusión y prestigio reconocido, como es el caso de la *Revista de Pedagogía*, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, el principal ideólogo del programa educativo socialista republicano; hay que hacer notar que esta revista, hasta que se puso en marcha el boletín *Colaboración*, hizo las veces de portavoz del movimiento Freinet.

Los cuadernos escolares freinetianos, gracias al texto libre, técnica que daba sentido a todas las demás, son una puerta a otro mundo, el de la infancia, que es el mismo que el de los adultos, pero visto desde otra óptica, con la emoción y la ingenuidad de quien descubre y explora algo por primera vez. Los textos vertidos por los alumnos en sus páginas son manifestación íntima, sincera, de la vida de los niños, de la realidad cercana, radiografía imprecisa de un tiempo y de un espacio. Y hablan de muchas cosas, de tantas como el amplio espectro de intereses de los niños, modulados en todo momento por las características de las infancias.

La guerra civil, con sus procesos de represión y otras formas de coerción, fue el punto final a la utopía freinetiana de primera hora en España. Aquella, en definitiva, produjo un vacío histórico y generacional en la trayectoria española de la pedagogía liberal y europeísta, especialmente en la filas del movimiento Freinet, que no resurgiría —clandestinamente— hasta 1965, y no sin considerable desarraigo, bajo el nombre de Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), actualmente denominado Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP).

Temas de formación del profesorado

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA UTILIZACIÓN DIDÁCTICA DE LAS TIC

Mariana Alonso Briales

e-mail: mariana@uma.es

Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Uno de los documentos principales sobre competencias es el denominado DeSeCo¹ cuya primera versión aparece en el año 2000 y cuya versión definitiva se difunde en el año 2003. DeSeCo propone tres tipos de competencias fundamentales o claves:

1. Competencia para utilizar herramientas de forma interactiva y eficaz (códigos, símbolos, textos, información, conocimiento, tecnologías, etc.).
2. Competencia para funcionar en grupos sociales heterogéneos. En la época actual caracterizada por la globalización y los movimientos migratorios, se requiere el desarrollo de competencias que impliquen saber y querer convivir.
3. Competencia para actuar de forma autónoma. Lo que significa tanto el desarrollo de la propia identidad personal como el ejercicio de la autonomía relativa con criterios propios a la hora de decidir, elegir y actuar en cada contexto.

A partir de este documento, la Unión Europea² presenta un marco de referencia europeo sobre competencias. En el presente documento, las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. El marco de referencia establece las siguientes ocho competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna.

¹ DeSeCo (Definición y Selección de Competencias).

² Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, las enseñanzas mínimas de Educación Primaria³ identifican ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

En la regulación de las enseñanzas mínimas tiene especial relevancia la definición de las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la Educación Primaria y alcanzar en la Educación Secundaria Obligatoria. Las competencias básicas, que se incorporan por primera vez a las enseñanzas mínimas, permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

I. FORMACIÓN EN CENTROS

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, contribuyendo al desarrollo profesional de los docentes y a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La modalidad elegida es la formación en centros, ya que considera que el centro educativo es la unidad básica de cambio, innovación y mejora y el lugar de reflexión más adecuado para que la mejora de la práctica incida directamente en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social.

³ Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Esta formación, desarrollada en el CEIP Alcalde Juan García durante el curso escolar 2010-2011, perteneciente al ámbito del CEP de la Axarquía (Málaga), posee las siguientes características:

- Ha sido iniciativa del profesorado de los centros docentes cuyo objetivo responde a la formación para la innovación metodológica orientada a la adquisición de competencias básicas que mejoren el rendimiento escolar.

- Posee una marcada intención de cambio e innovación.

- Redunda de manera clara en la mejora del rendimiento del alumnado.

- Especifica la situación de partida, los resultados que se esperan alcanzar en las diferentes fases, la metodología adoptada y una descripción de las tareas previstas, los profesores o las profesoras encargados de las mismas y el tiempo previsto para su realización.

- Incluye de forma precisa la aplicación que se va a llevar cabo en el aula.

- Permite la evaluación colectiva e individual del trabajo realizado y de los resultados obtenidos, en sus diferentes fases.

- Desde el inicio del proyecto, el profesorado participante constituye una comunidad virtual utilizando la plataforma educativa Colabora dispuesta por la Consejería de Educación para la elaboración, registro y seguimiento del proyecto de formación en centros. Han utilizado las siguientes herramientas:

- Diario, realizando al menos una intervención mensual centrada en los siguientes aspectos: cómo se están llevando a cabo las tareas en relación con los resultados que se esperan alcanzar, posibles dificultades, resultados y conclusiones.

- Foro, interviniendo al menos en los hilos de debate propuestos desde la coordinación del proyecto o la asesoría responsable.

- Incluyendo en la carpeta de Materiales Elaborados cuantos documentos han diseñado durante la implementación del trabajo propuesto.

- La formación ha contado con una coordinadora, que ha sido la persona de referencia dentro del grupo, encargada de la planificación de la propuesta, así como de su seguimiento interno, conjuntamente con el asesor o asesora de referencia y la persona encargada del asesoramiento externo.

II. PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN

Los propósitos que han guiado esta formación en centros han sido los siguientes:

–Conocer y valorar recursos informáticos destinados a los distintos niveles educativos, con la idea de poder desarrollar criterios de calidad educativa.

–Diseñar y programar una unidad didáctica integrada, como propuesta más concreta y delimitada que sirva de base para facilitar la elaboración de proyectos curriculares integrados de mayor alcance.

–Crear distintos recursos informáticos para el desarrollo de las tareas propuestas en la unidad didáctica.

–Poner en práctica la programación diseñada, evaluar la experiencia y tomar decisiones que incidan en la mejora de la práctica educativa.

–Trabajar de forma colaborativa de manera que se pueda realizar una labor coordinada de la práctica docente.

–Ser capaz de evaluar distintos tipos de tareas, de forma que se pueda valorar su idoneidad para el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado.

–Utilizar la plataforma Colabora como espacio destinado a construir una comunidad de aprendizaje que permita una comunicación fluida entre el profesorado para compartir e intercambiar ideas, inquietudes, proyectos, etc.

III. FASES DE TRABAJO

3.1. Fase inicial

Esta fase se ha destinado a las siguientes actuaciones:

1. Consensuar los objetivos y la metodología de trabajo para el desarrollo de la formación en centros (objetivos, fases, plataforma Colabora, duración, tareas, etc.).

2. Crear una presentación con Openoffice Impress para el trabajo del aula (presentación animada, cuento, álbum de fotos, fichas, etc.).

3. Seleccionar, valorar y reflexionar sobre las posibilidades didácticas de los recursos TIC.

4. Buscar en Internet fuentes diversas que ofrezcan recursos TIC diseñados para los distintos niveles educativos (ITE, Averroes...).

5. Consolidar en el profesorado la capacidad para navegar en Internet con criterios precisos en la búsqueda de recursos educativos adecuados para su práctica docente.

6. Motivar al profesorado en la elaboración de materiales propios y originales con medios y recursos informáticos.

En esta fase se han dado a conocer los objetivos y la metodología de trabajo para el desarrollo de la formación en centros. Se ha reflexionado en grupo sobre las posibilidades didácticas de los recursos TIC, dando a conocer al profesorado los recursos educativos que ofrece el ITE, Averroes, la pizarra digital interactiva, etc.

El profesorado se ha familiarizado con el diseño y elaboración de fichas, álbum de fotos, presentaciones animadas, cuentos, para la realización de tareas en el trabajo por competencias básicas. Una vez realizadas las presentaciones, realizamos una puesta en común de las creaciones. Hay que destacar la gran implicación del profesorado en la creación de estos recursos. Acordamos subir todas las presentaciones a la plataforma Colabora, concretamente, a la carpeta documentos, «materiales elaborados».

Los materiales que se han elaborado con Impress en esta fase inicial son:

–Presentación sobre Blas Infante. Vida de Blas Infante para el alumnado de 2º ciclo de Primaria.

–Presentación sobre Blas Infante para el 3º ciclo de Primaria.

–Presentación «El monstruo y la bibliotecaria» elaborada por los niños y niñas de 2º de Primaria. Es el resumen de un cuento que han leído. Cada alumno ha elaborado dos viñetas para confeccionar un resumen del cuento original.

–Presentación «Picasso para los niños».

–Presentación sobre la poesía «Estamos en invierno» para Educación Infantil.

–Presentación «Itinerario por Málaga», que facilita la localización y una breve descripción de los enclaves más interesantes del casco antiguo de Málaga.

–Presentación para la biblioteca.

3.2. Fase de desarrollo

Esta fase se ha destinado a las siguientes actuaciones:

1. Resaltar la importancia del desarrollo de las competencias básicas en todos los niveles educativos.

2. Analizar las características formales y conceptuales de las webquest, así como su potencial didáctico, para el desarrollo de las competencias básicas.

3. Promover este tipo de tarea (webquest, miniquest, cazas del tesoro) entre el profesorado para propiciar un cambio metodológico.

4. Reflexionar acerca del trabajo por proyectos en la dinámica de aula.
5. Realizar una propuesta de programación didáctica a partir de un eje temático considerado de interés para el alumnado.
6. Ofrecer al profesorado enlaces educativos que garanticen la cantidad, la calidad y la variedad de todo tipo de recursos didácticos para facilitar la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y del conocimiento en las aulas.

En esta fase, por tanto, se inició el diseño de tareas en el trabajo por competencias básicas a partir de la realización de proyectos con PHP Webquest. Para ello se han desarrollado las siguientes actuaciones:

–Conoce PHP Webquest. Se comenzó analizando en qué consiste PHP Webquest y qué tipo de recursos podemos diseñar con esta herramienta.

–Descubre la biblioteca del CEP de la Axarquía. A continuación, se visita el amplísimo catálogo de webquest, miniquest y cazas del tesoro del CEP de la Axarquía (<http://www.cepaxarquia.org/webquest>) elaborados por profesores y profesoras.

–Elige tu diseño. En principio, se decide realizar los proyectos sobre Blas Infante aunque luego se añaden otras temáticas.

–Crea tu proyecto. Se practica el desarrollo de los proyectos (webquest, miniquest, caza del tesoro), tomando decisiones sobre cómo solicitar una cuenta de usuario, elegir la plantilla, insertar texto, imágenes, enlaces y vídeos de youtube.

Los materiales que se han elaborado con PHP WEBQUEST en esta fase de desarrollo han sido:

- Blas Infante hoy.
- Conoce a Blas Infante.
- Conocemos los animales.
- Los instrumentos musicales.
- ¿Quién es la maja desnuda?

3.3. Fase final

Esta fase está destinada a la evaluación y puesta en común del diseño y experiencia realizada:

1. Exposición breve de la memoria de evaluación de las situaciones y de los elementos más significativos de la experiencia de trabajo por competencias.
2. Debate y reflexión acerca del trabajo realizado por los distintos grupos, extrayendo propuestas concretas de mejora.

3. Valoración de la repercusión que las distintas actividades realizadas en la fase de desarrollo han tenido sobre el alumnado.

4. Evaluación final del proceso de formación y propuestas de actuación futuras.

5. Participación en el Encuentro de intercambio de experiencias celebrado en el Centro del Profesorado de la Axarquía (Málaga), los días 7 y 8 de junio de 2011.

En esta fase se han puesto en común todos los materiales realizados con las diversas herramientas utilizadas. Finalmente se inició al profesorado en el diseño de un blog, llevando a cabo las siguientes actuaciones: creación de una cuenta de gmail, acceso a blogger y registro del blog, creación de entradas con imágenes, enlaces y vídeos, etc.

IV. RECURSOS Y VALORACIÓN DE PROGRESO

Los recursos utilizados para el desarrollo de esta actividad de formación en centros han sido los siguientes:

–Lecturas recomendadas (libros, artículos, presentaciones online, vídeos, etc.).

–Propuesta de formación para la presentación de la actividad y aspectos más importantes de la organización de la misma.

–Fichas para la realización de tareas (ficha de valoración, diseño previo, guión de programación, memoria de autoevaluación).

–Plataforma Colabora (foro, diario, recursos, etc.).

–Ordenadores, conexión a internet, proyector, pizarra digital, etc.

–Coordinador/a, asesor/a, formadora. Personas encargadas de la dinamización, orientación y autorización de la actividad.

–Banco de recursos del módulo II del proyecto Escuela 2.0.

Podemos decir que la valoración de progreso abarca todo el proceso formativo, inicial, de desarrollo y final. Se entiende como un camino para el aprendizaje, un proceso de diálogo, comprensión y mejora (Santos, 1995).

La asesoría responsable, en colaboración con la coordinación del proyecto, ha llevado a cabo valoraciones trimestrales de progreso en cada una de las fases, donde ha quedado reflejado el grado de consecución de los objetivos previstos, por cada uno de los docentes participantes, los posibles ajustes y propuestas de mejora, que son fruto de una reflexión realista.

V. CONCLUSIONES

Esta formación está basada en la labor de equipo del profesorado, el aprendizaje entre iguales y en la responsabilidad individual. De esta forma, han

incidido de forma clara y directa en el proceso de desarrollo profesional de los docentes, en el rendimiento del alumnado y en la mejora del centro.

Es de destacar que se ha planificado de forma coordinada en función de centros o tópicos de interés para el alumnado, de forma que las áreas de conocimiento se han puesto al servicio de los objetivos y competencias básicas, implicando al alumnado en procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento.

Con respecto a los compromisos asumidos por los profesores participantes en esta formación en centros en el uso de la plataforma Colabora podemos decir que la totalidad del profesorado ha intervenido en los hilos de debate del foro, han subido los recursos diseñados al apartado de documentos y han colaborado mensualmente en la construcción de un diario sobre el trabajo realizado.

Por tanto, se da respuesta a las Instrucciones de 28 de junio de 2010 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centros, que supone ofrecer recursos, asesoramiento y apoyo para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorar las prácticas docentes, favorecer la innovación y el trabajo colaborativo, en un proceso cuya finalidad última sea mejorar la competencia del alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRERIZO, J., RUBIO, M. J.; CASTILLO, S. (2008): *Programación por competencias. Formación y práctica* (Madrid, Pearson).
- CID, A.; DOMÍNGUEZ, A. M. (2008): *Proyectos aula-biblioteca. Contribución al desarrollo de las competencias básicas (Separata 34)* (Málaga, Consejería de Educación. Junta de Andalucía).
- CÓRDOBA, E.; SÁNCHEZ, D. (2010): *Manual docente para la autoformación en competencias básicas*. (Málaga, Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Centro del Profesorado de Antequera).
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Madrid, Santillana/UNESCO).
- ESCAMILLA, A. (2009): *Las competencias en la programación de aula. Infantil y Primaria (3-12 años)* (Barcelona, Graó).
- EURYDICE (2002): *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. (Red Europea de información en educación).
- GARCÍA, J. A.; SABAN, C. (Coords.) (2008): *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias* (Barcelona, Davinci).

- Instrucciones de 28 de junio de 2010 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centros.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006, de 3 de mayo. BOE nº 106, de 4/5/2006, 17158-17207.
- MARCO, B. (2008): *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo* (Madrid: Narcea y Ministerio de Educación, Política Social y Deporte).
- MARÍN, V. (Coord.) (2009): *Las TIC y el desarrollo de las competencias básicas* (Sevilla, MAD).
- MARINA, J. A.; Bernabeu, R. (2007): *Competencia social y ciudadana* (Madrid, Alianza Editorial).
- OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* (OCDE).
- PÉREZ, A. I. (2007): *Cuadernos de Educación 1. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas* (Santander, Consejería de Educación de Cantabria).
- PUIG, J. M^a; MARTÍN, X. (2007): *Competencia en autonomía e iniciativa personal* (Madrid, Alianza Editorial).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, 43053-43102.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE, Diario Oficial de la Unión Europea. 30.12.2006. L 394/10-18).
- SANTOS, M. A. (1995): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora* (Málaga, Aljibe).
- TORRES, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (Madrid, Morata).

NUESTRO PHP WEBQUEST: UNA BIBLIOTECA CREADA POR EL PROFESORADO

Mariana Alonso Briales
e-mail: mariana@uma.es
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

La biblioteca que se presenta surge a partir del trabajo realizado por el profesorado en el curso de formación a distancia que el Centro del Profesorado de la Axarquía pone a disposición del profesorado de Málaga y provincia desde el año 2008, titulado «PHP Webquest: una metodología para incorporar internet al aula». El profesorado no necesita dominar complicadas herramientas informáticas, ya que el lenguaje PHP Webquest permite generar webquest, cazas del tesoro y miniquest y alojarlas en internet. El curso consta de 40 horas no presenciales y de dos sesiones presenciales no obligatorias. Una sesión presencial inicial de orientación sobre la forma de realizar el curso y otra sesión de seguimiento para ayudar al profesorado a resolver las dificultades encontradas.

I. WEBQUEST, MINIQUEST Y CAZA DEL TESORO

Resulta interesante analizar en qué consiste cada una de las actividades, así como sus apartados principales.

1.1. Webquest

Una webquest es una estrategia de investigación guiada, una metodología para incorporar internet como herramienta que estimule la investigación, el pensamiento crítico, de forma que los alumnos y alumnas se conviertan en agentes activos constructores de su propio conocimiento. Se compone de introducción, tarea, proceso, evaluación y conclusión.

Introducción. En esta fase se orienta al alumnado sobre lo que se espera de ellos y se suscita su interés por el tema. Debe ser breve, clara, motivadora y debe plantear un reto, una pregunta o un problema que deba ser resuelto.

Tarea. En la tarea se especifica qué tiene que hacer el alumnado, cuál es el producto final al que tienen que llegar, en definitiva, en qué tipo de creación se materializará su trabajo, su estudio, su reflexión.

Proceso. En él se comunica al alumnado las instrucciones y los pasos a seguir para la realización de la tarea. El proceso incluye las actividades y los recursos necesarios para resolverlas.

Evaluación. Aquí se especifica claramente cuáles son los criterios de valoración del trabajo encomendado.

Conclusión. Sirve para resumir la experiencia, animar a la reflexión sobre el proceso y aportar sugerencias sobre la actividad, preguntas que induzcan a otras tareas futuras.

1.2. Miniquest

Una Miniquest consiste en una versión reducida de la Webquest. Fueron desarrolladas en respuesta a las limitaciones de tiempo y dificultades prácticas para diseñar, producir e implementar webquest. Se componen de escenario, tarea y producto.

Escenario. Establece un contexto real para el proceso de solución de problemas. El escenario ubica a los estudiantes en un papel (rol) verdadero que desempeña un adulto y formula la pregunta esencial que el alumnado deberá contestar.

Tarea. Incluye una serie de preguntas diseñadas con el propósito de conseguir la información que se requiere para contestar la pregunta realizada en el escenario y una serie de sitios web específicos que contienen la información necesaria.

Producto. Incluye una descripción de lo que el alumnado debe realizar para contestar la pregunta esencial planteada en el escenario. El producto requiere que los estudiantes demuestren comprensión, que se haga una síntesis de la información para construir conocimiento. De lo contrario, esta actividad no sería una labor de investigación.

1.3. Caza del tesoro

Una Caza del tesoro consiste en una serie de preguntas y una lista de direcciones de páginas web de las que pueden extraerse o inferirse las respuestas. Algunas incluyen una «gran pregunta» o pregunta globalizadora para la cual el alumnado deberá integrar los conocimientos adquiridos. Se compone de una introducción, preguntas, recursos y gran pregunta.

Introducción. Debe reflejar las intenciones de la caza del tesoro, a la vez que ser atrayente para los alumnos que vayan a emprender «la aventura».

Preguntas. Para realizar las preguntas tendremos que tener en cuenta, sobre todo, a qué nivel o etapa va dirigida.

Recursos. En este apartado colocaremos las direcciones web para que los alumnos puedan acceder a la información y responder las preguntas.

Gran pregunta. Procuraremos que esta pregunta sea un poco el resumen de la lectura realizada a lo largo del ejercicio. Es una pregunta globalizadora para la cual el alumnado deberá integrar los conocimientos adquiridos.

II. OBJETIVOS

Con esta actividad de formación se pretende dar respuesta a algunas de las medidas propuestas por el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, como es la de potenciar y favorecer la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en todas las prácticas docentes y construir comunidades de aprendizaje. Por tanto, se pretende:

- Conocer las posibilidades didácticas que ofrece PHP Webquest.

- Seleccionar y valorar webquest, miniquest y cazas del tesoro destinadas a distintos niveles educativos.

- Crear un proyecto con PHP Webquest que incluya la preparación de una serie de tareas y procesos estructurados dotando a Internet de un uso realmente educativo.

- Poner en práctica el proyecto realizado, evaluar y debatir acerca de las posibilidades de utilización de estos recursos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

III. FASES DEL TRABAJO

Vamos a describir brevemente las fases de trabajo en las que se incluye una presentación de cada fase con los objetivos de la misma, secuencias paso a paso para que el profesorado pueda practicar cada una de las actividades propuestas, demostraciones interactivas y tareas concretas que sirven para evaluar el trabajo.

En la primera fase, el profesorado descubre en qué consiste una webquest, miniquest o caza del tesoro y qué tipo de recursos podrán diseñar con esta herramienta. PHP Webquest es un programa educativo, libre y gratuito, pensado para realizar webquest, miniquest y cazas del tesoro sin necesidad de escribir código HTML o usar programas de edición de páginas web.

En la segunda fase, previa al diseño del proyecto, el profesorado descubre el amplísimo catálogo de webquest, miniquest y cazas del tesoro que hay disponibles en Internet. Aprenden a localizarlos, evaluarlos y a crear su propia biblioteca de favoritos. Como tarea dentro de esta fase, el profesorado elige alguno

de los proyectos que más le haya gustado y realiza una breve valoración teniendo como referencia la Ficha de valoración de recursos que encuentra en la carpeta materiales del CD y en el Aula virtual. Las fichas se cuelgan en el Aula virtual a disposición de todos los participantes en el curso, de forma que puedan ver y comentar las que han realizado los compañeros y compañeras del curso.

En la tercera fase se procede al diseño previo del proyecto a realizar, tomando decisiones sobre el centro de interés elegido, destinatarios, contenidos, objetivos, etc., siendo necesario rellenar la ficha de diseño previo. En esta fase se explican los componentes de una webquest, miniquet y caza del tesoro y se ofrecen sugerencias para su elaboración.

En la cuarta fase el profesorado desarrolla su webquest, miniquet o caza del tesoro en el servidor PHP del CEP de la Axarquía ubicado en <http://www.cepaxarquia.org/webquest>, aprendiendo a solicitar su cuenta de usuario, a personalizar la plantilla, a insertar imágenes, texto, enlaces, archivos, vídeos, etc. Dentro de esta fase es importante reflejar, que más que atender a los atributos y cuestiones propias del material elaborado, nos interesa centrar la atención en el uso de ese material en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tomando como referencia el enfoque del paradigma de las interacciones de Squires y McDougall¹, surgen interesantes cuestiones de debate como qué actividades podemos desarrollar, el trabajo en grupo, la responsabilidad del aprendizaje, las funciones del profesorado, las teorías del aprendizaje y otras cuestiones curriculares.

En la quinta y última fase de trabajo, el profesorado lleva a la práctica con su alumnado el proyecto realizado con PHP Webquest, además de utilizar y comentar los proyectos de los demás compañeros y compañeras. Previo a la puesta en práctica, se preparan las condiciones para su integración en el aula, y al finalizar, se realiza una breve memoria de las situaciones y de los elementos más significativos de la experiencia.

IV. BIBLIOTECA «NUESTRO PHP WEBQUEST»

Fruto del trabajo realizado por el profesorado en este curso de formación a distancia durante los años 2008, 2009, 2010 y 2011, surge la biblioteca de webquest, miniquet y cazas del tesoro del CEP de la Axarquía que se puede consultar en la dirección web <http://www.cepaxarquia.org/webquest>

En estos momentos, la biblioteca está formada por un total de 323 actividades, de las cuales encontramos un total de 265 webquest, 23 cazas del tesoro y 35 miniquet que se han ido elaborando a lo largo de los años 2008, 2009, 2010 y 2011 como se puede observar en la gráfica I que presentamos a continuación.

¹ Squires y McDougall (1997, 77-83).

Gráfica I. Webquest, miniquet y cazas del tesoro



En cuanto a la gráfica II que muestra la distribución de los proyectos (webquest, miniquet, cazas del tesoro) por años, podemos observar como en el año 2008 aparecen sólo 35 actividades, ya que fue el primer año de formación y muchas se realizaron en la página oficial de PHP Webquest. En cambio el número de proyectos asciende en el año 2009, 2010 y 2011 puesto que la gran mayoría se alojan en el servidor PHP del CEP y además, se añaden algunos proyectos fruto de otras actividades de formación.

Gráfica II. Proyectos elaborados en 2008, 2009, 2010 y 2011



Si observamos en la gráfica III la distribución de las webquest, cazas del tesoro y miniquet por niveles educativos, podemos destacar la gran aceptación que tiene la webquest y la utilización preferente de la miniquet en la etapa de Educación Infantil.

Gráfica III. Webquest, miniquest, cazas del tesoro por niveles educativos



Merece la pena resaltar que la biblioteca incluye actividades de todos los niveles educativos, destacando el número de proyectos destinados a los niveles de Primaria y Secundaria tal y como se observa en la gráfica IV.

Gráfica IV. Distribución de proyectos por niveles educativos



Existen varios posibles criterios de búsqueda en función del nivel educativo y de las asignaturas. También podemos decidir si queremos que la lista de actividades aparezca ordenada en función del título, autor, fecha o tipo de actividad.

V. CONCLUSIÓN

El valor principal de esta biblioteca es que surge de todo un proceso de formación y desarrollo profesional del profesorado. A lo largo de las cinco fases de trabajo anteriormente descritas se apuesta por la utilización de las webquest, miniquet y cazas del tesoro como herramientas al servicio del desarrollo de las competencias básicas, habilidades y actitudes que permiten al alumnado comprender mejor la sociedad y acceder a ella con madurez y responsabilidad.

Esperamos poder seguir completando y mejorando nuestra biblioteca online con otros muchos proyectos frutos del esfuerzo de un profesorado comprometido con la mejora de la calidad de la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA. VV. (1988): Formación del profesorado en informática educativa, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 159.

ADELL, J. (2004): Internet en el aula: las WebQuest. *Edutec Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, nº 17.

AREA, M. (2004): WebQuest. Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basada en el uso de Internet, *Quaderns Digitals*, nº 33.

BARBA, C. (2004): La investigación en internet con las Webquest, *Quaderns Digitals*, nº 33.

CAPELLA, S. (2004): El proceso de creación de una webquest, *Quaderns Digitals*, nº 33.

DODGE, B. (2004): Cinco reglas para escribir una fabulosa Webquest, *Quaderns Digitals*, nº 33.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1996): *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid, Morata).

II Plan Andalúz de Formación Permanente del Profesorado (2002) (Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía).

IMBERNÓN, F. (2005): ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de Pedagogía*, nº 348, pp. 70-73.

MARCH, T. (2004): Las 3rs de las búsquedas en la red: Reales, Ricas y Relevantes, *Quaderns Digitals*, 33.

SANCHO, J. y Millán, L. (1995): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y Educación: un diálogo necesario* (Sevilla, M.C.E.P.).

SQUIRES, D. y McDougall, A. (1997): *Cómo elegir y utilizar software educativo*. (Madrid, Morata).

TORRES, J. (1996): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (Madrid, Morata).

EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN ESTUDIOS DE POSTGRADO: ESTUDIO PRELIMINAR EN UNA MUESTRA MEXICANA

Esperanza Bausela Herreras

e-mail: ebausela@psi.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)

I. ANTECEDENTES

La evaluación de la docencia universitaria no es una actividad nueva (v.g. Álvarez, García y Gil, 1999), a pesar de ello, no se dispone de un modelo de evaluación del docente y la docencia en todas las Instituciones de Educación Superior, que sea común a toda la Universidad y, en concreto dirigido a programas de postgrado. Cada institución elabora su propio instrumento, respetando su diversidad interna, lo cual no es una tarea fácil.

Asumiendo las palabras de Tejedor y García (1996), el modelo global de evaluación del profesorado debe completar: (i) Evaluación de la actividad instructiva. (ii) Evaluación de la actividad investigadora. (iii) Evaluación de la actividad departamental. (iv) Evaluación complementaria de la actividad relacionada con la prestación de servicios a la comunidad. Y (v) Evaluación de las condiciones de trabajo del profesor. Aunque resulte paradójico no hay unanimidad a la hora de delimitar qué es una docencia de calidad.

La actividad docente es una tarea compleja, multidimensional, en la que el profesor puede asumir diferentes roles, adoptando enfoques diferentes respecto a la enseñanza (Ruiz, 2005), siendo éste un aspecto que dificulta el desarrollo de la evaluación docente.

Centrándonos en el profesor universitario, debemos considerar que en su actividad profesional se diferencian tres facetas (docencia, investigación y gestión). La función docente no se puede reducir a la actividad en el aula, debe ser una actividad cuya finalidad debe ir orientada hacia el cambio y la mejora de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Bausela, 2004). En el contexto universitario la evaluación de la docencia es infravalorada en relación a la evaluación de la capacidad investigadora.

Así, Sthenhouse (1984: 285) señala *lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.*

Tradicionalmente la universidad ha preparado a sus docentes para la función científica-investigadora descuidando su formación docente. Según Cabero (2000) hay dos razones para explicar esta situación que no se da en otros niveles educativos: (i) La docencia es un arte y (ii) para enseñar bastaría con un profundo conocimiento de la materia, prescindiendo de las capacidades didácticas las cuales se desarrollarían a lo largo del tiempo, fruto de la experiencia.

A esta tendencia en la formación se une la insistencia de los procesos de evaluación y/o acreditación del profesorado (véase la Agencia Nacional de la Calidad y la Acreditación en España o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Secretaría de Educación Pública con el Programa PROMEP en México) en la evaluación de la capacidad investigadora del profesorado en detrimento de la competencia docente.

Cabero (2000) indica varias razones a favor de la investigadora frente a la investigadora: (i) El profesor universitario rara vez recibe formación. (ii) La producción científica sale a la luz pública, lo que permite la valoración de forma objetiva. (iii) La evaluación de la tarea investigadora es más rigurosa y relevante. (iv) La evaluación de la docencia no suele acarrear consecuencias positivas ni cuando hay éxito. (v) Numerosos estudios han evidenciado una relación negativa entre eficacia docente y eficacia investigadora (Centra, 1983).

En la UNED, a título ilustrativo, se está aplicando un cuestionario dirigido a evaluar la docencia de estudios de postgrado que cursan sus estudios siguiendo la metodología de enseñanza a distancia. Este cuestionario está constituido por los siguientes reactivos: (i) La relación entre la carga de trabajo y los créditos de la asignatura es adecuada. (ii) El programa de la asignatura es claro y está descrito de forma detallada. (iii) Los contenidos de la asignatura son coherentes con el contenido general del máster. (iv) El plan de trabajo propuesto por el Equipo Docente es útil para el aprendizaje de la asignatura. (v) Los contenidos de la guía docente son claros y ayudan a la comprensión de la asignatura. (vi) La bibliografía básica y complementaria recomendada está bien estructurada y responde a los objetivos y contenidos del programa. (vii) Los materiales didácticos ayudan a la comprensión de la asignatura. (viii) En su conjunto, los materiales didácticos son adecuados para la modalidad de enseñanza a distancia. (ix) Los aspectos prácticos ofrecidos por el Equipo Docente facilitan la comprensión de la asignatura. (x) La atención proporcionada por el Equipo Docente es suficiente. (xi) El curso virtual de la asignatura está estructurado con claridad. (xii) El Equipo Docente ha creado foros adecuados para la consulta de dudas. (xiii) El Equipo Docente responde con claridad a las preguntas planteadas en los foros. (xiv) La

participación en los foros influye positivamente en el rendimiento de esta asignatura. (xv) Se han establecido con claridad y antelación los criterios de valoración de los trabajos y exámenes. (xvi) El sistema de evaluación en su conjunto (trabajos, exámenes, etc.) es el adecuado para valorar el aprendizaje de la materia. (xvii) La asignatura ha cubierto mis expectativas. (xviii) No he aprendido nada nuevo en esta asignatura por impartirse a un nivel tan bajo.

Diversos investigadores, Doyle (1975), Linn *et al.* (1975), Doyle y Whitely (1976), Abbott y Perkins (1978) y Marsh (1982,1984) han propuesto algunas dimensiones las cuales son más consistentes que otras, pero en general se pueden considerar dos núcleos fundamentales: competencia y destrezas docentes y actitud del profesor.

Para el correcto desempeño docente es necesario disponer no sólo un formación profunda sobre la disciplina, así como de ciertas habilidades psicopedagógicas, así como de ciertas competencias personales y profesionales que nos permitan desarrollar nuestro quehacer diario (Sanz, 2005). No obstante, éstas últimas no son fáciles de desarrollar en los cursos de formación del profesorado y son difíciles de operacionalizar para su posterior evaluación y cuantificación.

El objetivo de este estudio, con un carácter preliminar, es analizar las propiedades psicométricas- la fiabilidad como consistencia interna y la validez de constructo a través del análisis de la estructura factorial-de un instrumento de evaluación de la docencia universitaria, aplicado a una muestra de estudiantes pertenecientes a una universidad pública mexicana.

II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En coherencia con la finalidad, la naturaleza de la situación de investigación y la naturaleza de la información a recoger, hemos optado por desarrollar una investigación de carácter eminentemente cuantitativa, bajo la denominación genérica de metodología ex – post - facto o no experimental (Arnal, Rincón y Latorre, 1992).

Muestra

En este estudio se analizaron 124 cuestionarios, a través de los cuales se evaluaron a 16 profesores por parte de 32 alumnos / as pertenecientes a la Maestría en Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP).

2.1. Instrumento de recogida de datos

En esta investigación se ha optado por adaptar un instrumento diseñado por Muñoz, Ríos de Deus y Abalde (2002) en una muestra mexicana. Este cuestionario en su versión original está compuesto por 40 ítems distribuidos en los siguientes factores: cumplimiento de las obligaciones, programa, metodología,

materiales, evaluación, prácticas y satisfacción. En esta versión adaptada se han incorporado 22 reactivos y los siguientes factores: al comenzar el curso, desarrollo de la actividad docente y competencias docentes.

En la versión original los autores optaron por una escala de respuesta comprendida entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) pues es la utilizada en casi todos los cuestionarios analizados. En esta investigación se optó por una la siguiente escala de respuesta: (1) muy deficiente, (2) deficiente, (3) regular, (4) bien y (5) muy bien.

Al tratarse de un estudio preliminar, las modificaciones incorporadas no han sido sometidas a estudios previos, siendo éste el primer estudio en el que se efectúa adaptaciones en la versión original.

El instrumento de recogida de datos, adaptado a población mexicana, sigue los criterios señalados por Jornet, Suárez y Belloch (1998): (i) *Relacionabilidad*. Prever en el diseño de los instrumentos la información que vaya a ser triangulada y facilitarlo desde la recogida de información. (ii) *Integración de información*. Maximizar la información recogida con cada instrumento, para evitar la multiplicidad de éstos. (iii) *Operatividad*. Minimizar el tiempo de ejecución de los instrumentos. (iv) *Economía*. Minimizar costes de edición. (v) *Agilidad* para la síntesis y tratamiento de la información. Y, (vi) *Versatilidad* en la asignación de tareas, permitiendo en todo momento el intercambio de funciones de recogida, codificación y síntesis de la información.

2.2. Análisis de datos

Para efectuar el análisis de datos se utilizó el programa informático SPSS para Windows (*Statistical Package for Social Sciences*) en su versión 12, ya que junto con el BMDP son los más utilizados en investigación aplicada a las Ciencias Sociales (Bisquerra, 1989).

Seguidamente pasamos a analizar algunas de las propiedades psicométricas del instrumento objeto de estudio con la aplicación de los anteriores estadísticos.

Fiabilidad

El primer paso en el análisis estadístico fue analizar la fiabilidad, a través de la consistencia interna de la batería. Se ha analizado la consistencia interna a través del Coeficiente Alfa de Cronbach.

Se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach de .983 para los 62 ítems, lo que nos indica una alta fiabilidad de la prueba. El rango de correlaciones de los ítems con el total, oscila de .322 a .839. El reactivo que menor correlación prestó fue para el reactivo 1 y el que mayor correlación fue para el reactivo 62. El comportamiento de los ítems es, en general, bueno.

Estructura factorial

Se llevo a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax con objeto de conocer la estructura factorial del instrumento.

El test de esfericidad de Barlett es una prueba para comprobar la hipótesis de independencia multivariable es el test de esfericidad de Barlett (Bisquerra, 1989), otros procedimientos para comprobar la aleatoriedad o independencia en la elección de los sujetos, es la prueba de rachas.

Al realizar el análisis factorial de los 62 ítems se obtuvo una estructura constituida por 9 factores que explican 80,908% del total de la varianza.

Si analizamos los resultados, tiene un mayor peso en el primer componente englobamos como: Competencia y destrezas docentes, que incluyen las siguientes dimensiones. El segundo y tercer componente hace referencia a los criterios, técnicas y procedimientos de evaluación y al entusiasmo y preocupación por la actividad docente. El cuarto factor hace referencia a la planificación y programación de la actividad docente. El quinto factor se vincula con los materiales utilizados en la parte práctica y teórica de las diferentes asignaturas. El sexto factor se vincula con el cumplimiento de las diferentes obligaciones del profesorado. El séptimo factor se vincula con la satisfacción del alumnado. El octavo y noveno factor se relacionan con el asesoramiento y las actitudes del profesorado. En esta versión se han obtenido tres nuevos factores: al comenzar el curso, desarrollo de la actividad docente y competencias docentes.

El estudio de la validez concurrente del cuestionario lo realizamos con un análisis de regresión múltiple, considerando como variable criterio el reactivo 57 («Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a») y todas las demás como predictores (Cuadro V). El valor de R, permite concluir que las variables predictoras sirven para predecir el criterio (157).

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio preliminar nos indican que el instrumento analizado muestra unas propiedades psicométricas adecuadas, que permiten y garantizan su aplicación con la finalidad de evaluar la docencia frente a grupo en estudios universitarios.

Zabalza (2006) proporciona una guía constituida por cien elementos claves que deben ser considerados como relevantes de una docencia universitaria de calidad. Estos indicadores son agrupados en las siguientes dimensiones: Planificación, espacios, selección de contenidos, materiales de apoyo al aprendizaje, metodología, nuevas tecnologías, apoyo a los estudiantes, coordinación con los colegas, evaluación y revisión del proceso.

Estimamos que en futuros estudios será necesario diseñar una nueva versión que incorpore las anteriores dimensiones, ya que son considerados cruciales en el desarrollo de una enseñanza universitaria de calidad.

Por otro lado, son necesario estudios que nos proporcionen indicadores de qué es una docencia de calidad para desarrollar no sólo instrumentos de evaluación que permitan reconocer los «méritos docentes» (Mora, 1991; Rodríguez Espinar, 1991), es decir, que nos permitan valorar institucionalmente el desarrollo profesional, utilizando datos válidos y fiables (Fernández, 2006); para impulsar programas de formación del profesorado que incidan en los mismos; debiendo existir un consenso por parte de los docentes sobre su fin formativo y la confidencialidad de los datos (García Ramos, 1997).

Estamos de acuerdo con una evaluación que diagnostique cuál es el desempeño real del docente, pero no se cree en una evaluación punitiva. La evaluación no puede reducirse a las dimensiones de control, inscritos en una temporalidad (sumativa) y duración ínter subjetiva.

En definitiva, se trata de disponer de instrumentos de evaluación válidos y fiables sobre las competencias docentes del profesor universitario, conociendo sus puntos fuertes y débiles con objeto de diseñar programas de formación que den respuesta a los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBOTT, R. Y PERKINS, D. (1978): Development and construct validation of a set of student rating of instruction items. *Educational and Psychological Measurement*, 38, 1069-1075.
- ALCANTUD, F., BERENGUER, G., FERRER, A. BRANCAL, M. Y QUIROGA, M. (1995). EVADIFON (Evaluación de la discriminación fonológica): Estudio de su validez concurrente y de constructo. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 17, 1, 5 -19.
- ÁLVAREZ, V., GARCÍA, E. Y GIL, J. (1999): Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos de las diferentes áreas de enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 57, 445-463.
- BAUSELA, E. (2004): La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33.
- BISQUERRA, R. (1989): *Introducción conceptual al análisis multivariable. Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD* (Barcelona, PPU).
- BUENDIA, L. (1994): Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En P. Colás y L. Buendía, *Investigación Educativa* (pp. 69 – 110; pp. 201 – 245) (Sevilla, Alfar).

- DILMAN, D. A. (1983): Mail and other self – administered questionnaires. En .H. Rossi, J.D. Wright & A.B. Anderson (Eds.), *Handbook of Survey Research* (pp. 359 – 377) (Nueva York, Academic Press).
- FERNÁNDEZ, A. (2006): La estructura y contenido de la formación del profesorado en las universidades. En A. Aliás, C. Gil, A. Riscos, M. Valcarcel y E. Vicario, *Encuentro sobre la formación del profesorado universitario* (pp. 35-50) (Almería: Editorial Universidad de Almería).
- GARCÍA CABERO, M. (2000): *Proyecto docente de la asignatura «Psicología de la Instrucción»* (León, Universidad de León).
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1997): Valoración de la competencia docente del profesor universitario. Una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), pp. 81-108.
- CARMINES, E. G. Y ZELLER, R. A. (1979): *Reliability and validity assessment* (Newbury Park, Sage).
- CENTRA, J.A. (1983): Research productivity and testing effectiveness. *Research in Higher Education*, 18, 379-389.
- DOYLE, K. D. (1975): *Student evaluation of instruction*. Lexington: Lexington Books.
- DOYLE, K. D. y Whitely, S. E. (1976): Implicit theories in student ratings. *American Educational Research Journal*, 13, 241-253.
- GEORGE, D. Y MALLERY, P. (1995): *SPSS/PC+ step by step: A simple guide and reference* (Belmont, Wadsworth Publishing Company)
- GONZÁLEZ, J. (1988): *Evaluación de la docencia universitaria* (Valencia, Autor).
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981): *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials* (Nueva York: McGraw-Hill).
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *The personnel evaluation standards* (Newbury Park, Sage).
- JORNET, J., SUÁREZ, J. Y BELLOCH, C. (1998): *Metodología de evaluación de programas de formación profesional, ocupacional y continua* (Valencia, Adeit).
- JORNET, J. M., SUÁREZ, J. M. Y PÉREZ, A. (2000): La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 341 – 356.
- KERLINGER, F. N. (1975): *Investigación del comportamiento* (México, Interamerica).
- LINN, R. L., CENTRA, J. A. Y TUCKER, L. (1975): Between, within and total group factor analysis of student ratings of instruction. *Multivariate Behavioral Research*, 10, 277-288.

- MARTÍNEZ, R. (1995): *Psicometría: Teoría de los test psicológicos y Educativos* (Madrid, Síntesis Psicológica).
- MARTÍNEZ, J.A., GUARDIA, J. Y PEÑA, J. (1996): Validación de las subpruebas del test Barcelona relacionadas con subtest de la escala de inteligencia de Wechsler para adultos. *Neuropsych Latina (Barc)*, 2 (1), 10 – 14.
- MARSH, H. W. (1987): Student's evaluations of university teaching' research methods, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of Educational Research*, 11 (3) (Número completo).
- MARSH, H. W. (1982): Validity of student's evaluations of teaching effectiveness: cognitive and affective criteria. *Journal of Educational Psychology*, 74, 254-279.
- MESSICK, S. (1995): Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational measurement: Issues and Practice*, 14, 5-8.
- MESSICK, S. (1975): The standar probelma: Meaning and values in measurement and evaluation. *American Psychologist*, 3, 955 – 966.
- MORA, J. O. (1991): *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Consejo de Universidades: Madrid.
- MUÑOZ, J. M., RÍOS, M. P Y ABALDE, E. (2002): Evaluación Docente vs. Evaluación de la Calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8 (2). http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm (consultado el 6 de junio de 2008).
- PÉREZ, R. (1996): Evaluación de la universidad. En V. García et al. *La educación personalizada en la universidad* (pp. 479 – 521). Madrid: Rialp.
- RODRÍGUEZ, S. (1991): Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En M. Miguel, G. M. De Mora y S. Rodríguez Espinar. (1991). *La Evaluación de las Instituciones Universitarias* (Secretaría General del Consejo de Universidades, Madrid).
- RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. Y SANS, A. (1995): *Técnicas de investigación en ciencias sociales* (Madrid, Dykinson).
- RUÍZ, J. Y MOLERO, D. (2005): La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 57-84.
- SANZ, G. (2005): *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes* (Barcelona, Graó).
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo* (Madrid, Morata).
- STUFFLEBEAM, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (Barcelona: Paidós/MEC).

- STUFFLEBEAM, D. L., FOLEY, W. J., GEPHART, W. J., GUBA, E. G., HAMMOND, R. L., MERRIMAN, H. O. Y PROVUS, M. M. (1971): *Educational Evaluation and Decision- Making* (Itasca, Illinois: F. E. Peacock Publishing).
- Tejedor, F.J. (2003): Un modelo evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 157-182.
- TEJEDOR, F. J. (1985): Problemática de la enseñanza universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 322-337.
- TEJEDOR, F. J. Y GARCÍA, A. (1996): Evaluación institucional en la Universidad. *Revista Galega de Psopedagogía*. 6, 101-146.
- ZABALZA, M. A. (2006): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN: ANÁLISIS DE DISCURSOS DE ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

Héctor Cárcamo Vásquez
e-mail: hcarcamov@gmail.com
Universidad del Bío-Bío (Chile)

INTRODUCCIÓN

En el año 2006 se promulga la Ley Orgánica de Educación (LOE), cuyo enfoque educativo está sustentado en el modelo por competencias y tres principios motores. El primero de ellos, es asegurar la calidad de la educación escolarizada; el segundo, apuesta por lograr la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades; y, el tercero está orientado a transmitir valores que tributen al mejoramiento y consolidación de una sociedad democrática. En este contexto se aprueban en los currículum oficiales del sistema escolar obligatorio un total de ocho competencias, expresadas de la forma que a continuación se indica: 1) comunicación lingüística, 2) matemática, 3) conocimiento e interacción con el mundo físico, 4) tratamiento de la información, 5) social y ciudadana, 6) cultural y artística, 7) aprender a aprender; y 8) autonomía e iniciativa personal (Escanilla, 2008). En su conjunto, éstas otorgarían al sujeto los conocimientos y actitudes que el actual modelo de sociedad exige.

La nueva ley de educación estuvo marcada por una controversia surgida al alero de lo que hemos denominado tercer principio motor, relacionado con la transmisión de valores en el sistema educativo. Pues para cumplir con este objetivo y el desarrollo de la competencia específica contemplada (social y ciudadana) se incorpora una nueva asignatura, cuyo nombre es Educación para la Ciudadanía. Su inclusión no implica restringir la promoción y desarrollo de la ciudadanía a las «formalidades curriculares», ya que, de ser así no tendría posibilidad de expresión práctica, ya que la declaración y la vivencia cotidiana son dimensiones distintas. Bajo este supuesto, considero que para la expresión empírica de la «ciudadanía» se requiere de su introducción a nivel curricular y un replanteamiento de la manera en que funciona la educación formal, pero además –y he aquí el foco de interés de este artículo– de una formación inicial del profesorado acorde con dichas exigencias. ¿Cuáles son estas exigencias? procurar una mayor articulación entre los mundos vividos por los estudiantes; es decir,

no quedarse encapsulados solo en los aspectos instrumentales de la enseñanza, sino que también, establecer una articulación con los aspectos convencionales correspondientes a la cotidianidad de los sujetos.

En virtud de lo expuesto en las líneas precedentes es que surgen las siguientes preguntas que orientan el desarrollo de la investigación. ¿Cuáles son las ideas de educación y ciudadanía que priman en el discurso de los estudiantes de magisterio de primaria?, ¿Cómo relacionan la educación con la ciudadanía?, ¿Existe relación entre la concepción de educación que poseen los estudiantes de magisterio con su noción de ciudadanía?

I. REPRESENTACIONES SOCIALES, CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN

El año 1997, la Unión Europea comenzó a impulsar el desarrollo de la ciudadanía como elemento fundamental para la formación de jóvenes con conciencia democrática, pues ciudadanía y democracia son elementos indisociables, afirmando que en las sociedades modernas contemporáneas la promoción y desarrollo de la ciudadanía opera, al menos nominalmente, en y desde el espacio escolar; sobre todo si se le concibe desde una perspectiva eminentemente actitudinal de co-habitabilidad y, por tanto, de co-presencia. Muestra de ello es la incorporación de la temática de la ciudadanía, en el contexto español, a través de la competencia social y ciudadana desde el enfoque transversal y, de forma específica, la asignatura de educación para la ciudadanía en el sistema escolar obligatorio. Así entendida la promoción de la ciudadanía (por enfoque transversal y por asignatura), las estructuras de significación que se configuran en torno a ella son de extrema importancia, ya que tienden a modelar nuestra acción; de allí se desprende la trascendencia de las «representaciones sociales» como teoría general para abordar las nociones e imágenes que respecto a ella poseen los estudiantes de magisterio de educación primaria de Madrid.

En tanto constructo, las representaciones sociales son aquellas elaboraciones discursivas expresadas a través del lenguaje que dotan de sentido al mundo en el cual se desenvuelven las personas. En términos epistemológicos, las representaciones sociales en tanto cuerpo teórico, asumen la existencia de un mundo exterior que es captado por los sujetos a partir de directrices configuradas por el establecimiento de consensos. Esto implica que se constituyan en imágenes que quedan radicadas en el plano de lo simbólico de acuerdo a los marcos interpretativos que nos confiere el lenguaje (Austin, 1962). Por ello puede indicarse que las representaciones sociales están afincadas en el ámbito de la construcción del conocimiento ordinario y la circulación del mismo mediante los discursos de los sujetos en situación dialógica y sus respectivas prácticas sociales.

En términos sintéticos, las representaciones sociales hacen alusión y/o se desprenden de aspectos concretos de la realidad; al respecto, Castillo (2007) sostiene que son construcciones sustentadas en objetos y hechos reales, las cuales

puede ser captadas por medio del lenguaje —en tanto convención— y, más concretamente, mediante el discurso producido por los propios actores.

Reconociendo que los elementos expuestos en relación a las representaciones sociales quedan situados en el plano de la teoría general de este artículo, lo que a continuación se expone debe ser visto como plano teórico sustantivo, dado que nos acerca más directamente a la realidad concreta de interés. En este sentido, lo primero que debe indicarse es qué se entendió por ciudadanía: ciudadanía fue entendida como la capacidad que poseen los sujetos para convivir adecuadamente en sociedad tomando como valores de base la tríada respeto, solidaridad y tolerancia; por tanto estuvo asociada a aspectos de carácter actitudinal; o como se plantea en el paradigma educacional actual, ha de entenderse como una competencia transversal. En consecuencia, la ciudadanía solo tiene sentido en un contexto democrático, ya que es en este tipo de sistema de gobierno donde puede expresarse; una muestra evidente de ello es la expresión política de la misma a través del derecho a voto. No obstante, no puede quedar restringida a la expresión política; de hecho, los servicios sociales, en general, y las instituciones vinculadas con el sistema educativo, en particular, juegan un rol fundamental en el desarrollo y consolidación de la ciudadanía. Este proceso de enseñanza no debe confundirse con la socialización, puesto que la enseñanza de la ciudadanía supone un proceso superior en tanto desarrollo de reflexiones críticas respecto a los patrones de socialización imperantes (fundados en la individuación) ya que está orientada a la generación de una plataforma ética sostenida en la noción de una convivencia justa.

De acuerdo a Giroux, la ciudadanía adquiere sentido solo a partir de *las experiencias y prácticas sociales vividas por los individuos que constituyen las diversas formas de la vida pública* (1998:21). Esta perspectiva supone que la ciudadanía y la democracia en tanto conceptos vividos han de ser problematizados en y para cada generación. Diversos autores utilizan diferentes tipologías para referirse a los tipos de competencias que han de desarrollarse en el contexto educativo. En esta dirección Martínez y Hernández (2008) han realizado un cuadro en el que se comparan las tipologías elaboradas por Delors, Echeverría y Bunk; personalmente, lo que me interesó resaltar, es cómo a partir de las diferentes clasificaciones se expresa la importancia del desarrollo de competencias orientadas a la ciudadanía de los sujetos. En la clasificación de Delors, se plantean las competencias orientadas al «aprender a convivir» y el «aprender a ser»; Echeverría las denomina «saber estar» y «saber ser»; por su parte, Bunk se refiere a ella como «competencias participativas» y competencias sociales». Independientemente de la tipología a la que nos refiramos (Delors, Echeverría o Bunk), lo cierto es que cuando nos enfocamos a lo relativo a la ciudadanía, cada autor da cuenta de la necesidad de promoverlas en una doble dimensión: el ser en sí mismo y el ser en el mundo (el para sí y el para los demás).

Lo expuesto en torno a la ciudadanía como constructo y su posibilidad de promoción y desarrollo en el contexto escolar, está permeado por la noción de educación que posean los maestros. Así, dependiendo de cual sea su concepción respecto de la educación, será su vínculo con una u otra forma de entender y promover la ciudadanía en el contexto escolar. En esta dirección, Díaz de Rada (1996) elaboró una explicación de gran utilidad para efectos de esta investigación, por cuanto reconoció que en la educación operan, entre otras, dos dimensiones fundamentales: la instrumental y la convencional, la cuales siempre están en tensión y a partir de las cuales se configurarían las concepciones de educación. La concepción instrumental implicaría la idea de un desarrollo de la educación que funciona de forma «aislada», o si se prefiere «separada» del conjunto de dimensiones constitutivas de la cotidianidad de los sujetos; se sostiene la idea de producción y reproducción de conocimientos de carácter técnico-procedimental para la incorporación de los sujetos a otras dimensiones de la realidad social, por ejemplo el mundo del trabajo; por lo tanto, corresponde a una dimensión vinculada con el enfoque tradicional de socialización. Por su parte, la concepción convencional se sustenta en la idea «integrativa» de los «diversos mundos» del sujeto, en los cuales él mismo activaría, en palabras de Lahire (2004), diversos conjuntos de disposiciones según la definición de situación. Así, la dinámica del espacio escolar, si bien incorpora el conjunto de conocimientos teóricos y prácticos de la dimensión instrumental, no se reduce a ellos, sino que los trasciende por medio de la incorporación, en la dinámica del espacio escolar, de otro tipo de actividades y relaciones, por ejemplo integración de la familia en diversas actividades recreativas y formativas, las que tributan al fortalecimiento y ampliación de la red social de la que son parte los sujetos.

II. DISPOSITIVO METODOLÓGICO

En esta investigación se abordó los contenidos de la representación social de la ciudadanía en el contexto de la formación inicial del profesorado de primaria y el modo en que ésta se relaciona con la idea de educación que los propios agentes poseen. De allí la utilización del método cualitativo con enfoque etnográfico, poniendo énfasis en el análisis de discursos producidos por los estudiantes de magisterio de primaria. El contexto en el que se desarrolló la investigación correspondió a diferentes universidades de Madrid, específicamente en las Facultades que centran su acción en la formación del profesorado, tanto a nivel público como privado.

En cuanto a la técnica de producción de información, cabe señalar que se utilizó la entrevista en profundidad ya que se le considera la técnica central para la producción de discurso. Con el fin de privilegiar su potencial dialógico se trabajó con una entrevista de tipo abierta, sin perder de vista algunas categorías apriorísticas de interés; a su vez, se prestó atención a la posibilidad de reconocer en el discurso de los informantes otras categorías de carácter emergente.

Para la selección de los informantes se utilizó una serie de criterios de inclusión/exclusión; siendo los principales los que se detallan a continuación: heterogeneidad de género, heterogeneidad étnica, homogeneidad en cuanto al proceso de formación académica y accesibilidad. El procedimiento para la configuración de la muestra fue de carácter mixto, por cuanto se operó con la «bola de nieve» y con «informantes claves». Finalmente, el total de sujetos que conforman la muestra fueron 22, los cuales se distribuyen según tipo de universidad de la forma que se detalla a continuación: universidades públicas un total de 17 y de universidades privadas un total de 5.

En esta investigación se privilegió el uso del método de comparación constante, dado que tributa al abordaje del concepto de ciudadanía –así como el respectivo proceso de «ciudadanización»- en los términos relatados en las páginas precedentes y su relación con la idea de educación, desde la práctica discursiva de los agentes. Concretamente, el método de comparación constante, utilizado por Strauss desde la teoría fundamentada, es sumamente útil en términos procedimentales por cuanto opera a partir de un proceso de codificación que supone tres fases: abierta, axial y selectiva (paradigma de codificación), las que son de gran utilidad para la construcción de categorías y el establecimiento de relaciones entre ellas.

III. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se exponen los principales hallazgos derivados del proceso de análisis del discurso de los estudiantes de magisterio de primaria. Se presentan las categorías fundamentales, independientemente del tipo de establecimiento universitario, dado que no se reconocen deferencias sustantivas a nivel discursivo. Con el fin de cumplir con la normativa relativa a la extensión, en el presente artículo se han suprimido las citas textuales de los entrevistados. No obstante, si existiese el interés por conocer el artículo en extenso puede ser solicitado vía correo electrónico.

3.1. Idea de ciudadanía: (codificada 21 veces en 17/22 entrevistas)

Se reconocen aspectos propios de la ciudadanía política sustentada en deberes y derechos, pese a esto no queda restringida a ella, ya que, si bien se dio cuenta del sentido de pertenencia –importante para el proceso de ciudadanización- este no se ve limitado por las clásicas fronteras estado-nacionales, sino que la trasciende. Dicha trascendencia puede apreciarse de forma explícita cuando se hace alusión a la «ciudadanía universal» y cuando se hace referencia a la «sociedad» en términos abstractos.

Otro aspecto que llama la atención, es el vínculo que se aprecia entre la idea de ciudadanía con lo que podríamos denominar «civismo», no desde una concepción teórica sino más bien concreta, desde el punto de vista de la acción del sujeto en un contexto social que se expone (paradójicamente) de forma abs-

tracta («la sociedad»). Sin embargo, dicha evocación, adquiere corporeidad al enfatizar la idea de la convivencia basada en el respeto, y por tanto de la presencia del sí mismo frente a otro en un espacio social de interacción. De allí, el reconocimiento de una ciudadanía anclada en la noción del «buen ciudadano» configurado por una dimensión ideal cargada de elementos valóricos y éticos que orientarían la dimensión empírica del «deber ser».

3.2. Perspectiva de educación: lo instrumental, lo convencional

Para dar cuenta de esta categoría, se combinan elementos pertenecientes al enfoque educativo propio y su visión respecto a la relación familia-escuela, en su conjunto permiten un acercamiento a las dimensiones instrumental y convencional de la educación; lo cual será expuesto al finalizar este apartado.

3.2.1. Enfoque educativo propio (codificada 59 veces en 21/22 entrevistas)

Se reconoce que los estudiantes de magisterio poseen un enfoque educativo que trasciende lo meramente instruccional y sitúa la formación integral como aspecto fundamental del quehacer del profesor; esto se manifiesta en el rol que reconocen deberán asumir en la transmisión de valores, siendo el principal el respeto circunscrito al espacio del aula y el patio de recreo. Esto se condice con la idea de ciudadanía centrada en el civismo, pues el respeto es considerado necesario y relevante para la interacción social. Además, tal como se señaló en el apartado teórico, no solo sitúan la educación como modelo de socialización (incorporación a la sociedad) sino que enfatizan en la idea del desarrollo del pensamiento crítico como herramienta para mejorar aspectos relativos a la imagen que poseen de la sociedad actual (ausencia de valores fundamentales en los niños y jóvenes, individualismo, familias permisivas, incumplimiento del rol parental en el ámbito educativo, entre otros). Esto último podría explicar en cierto modo el protagonismo auto-atribuido a nivel discursivo que se aprecia en conceptos como: transmitir, enseñar, educar.

3.2.2. Relación familia-escuela (codificada 46 veces en 22/22 entrevistas; distribuida de la forma siguiente: consenso-disenso codificada 29 veces en 16/22 entrevistas / Agente de referencia (maestro-familia) codificada 17 veces en 16/22 entrevistas)

Esta categoría se compone por sub-categorías que permiten comprenderla de forma más global. Específicamente, se reconocen los aspectos siguientes: elementos vinculados con la imagen que poseen los futuros profesores respecto de la relación entre los agentes y la preponderancia otorgada a cada agente en el proceso educativo de los niños y niñas.

3.2.2.1. *Consenso-disenso: (codificada 29 veces en 16/22 entrevistas)*

Esta subcategoría expresa la imagen que los futuros profesores poseen respecto de la relación familia-escuela, la cual está plasmada en un doble ámbito: la relación actualmente existente y la relación ideal. Lo que queda claro es que las imágenes predominantes a nivel discursivo dan cuenta de una tensión entre los agentes que dificulta el proceso educativo; motivo por el cual se plantea la necesidad de establecer una relación armoniosa orientada a la consecución de un objetivo común; si se prefiere, una acción con arreglo a fines sustentada en un pacto tácito entre los agentes involucrados.

3.2.2.2. *Agente de referencia (maestro-familia): (codificada 17 veces en 16/22 entrevistas; distribuida de la forma siguiente: Familia como referencia codificada 10 veces en 10/22 entrevistas / Maestro como referencia codificada 7 veces en 6/22 entrevistas)*

Esta sub-categoría se refiere al rol que –desde la práctica discursiva– se otorga a cada agente para la labor educativa y cuan importante resulta cada agente para el imaginario de los estudiantes de magisterio de primaria. De acuerdo a los discursos de los entrevistados, se reconoce la trascendencia que ambos agentes poseen en el proceso educativo de los niños, sin embargo, aunque se aprecia (cuantitativamente) mayor número de códigos relativos al protagonismo de las familias, en términos cualitativos subyace la idea de que la tarea de los maestros debe ser apoyada desde los espacios familiares para cumplir sus objetivos a nivel curricular formal. El protagonismo de las familias por tanto, está asociado fundamentalmente al quehacer valórico cuyo refuerzo estaría situado en el espacio escolar, el cual –a partir de ello– se transformaría en el espacio en el que se proporciona a los niños una formación de carácter integral. En consecuencia –implícita y/o explícitamente– el maestro se constituye en el agente principal en el imaginario de los entrevistados.

En virtud de lo expuesto, aunque en el discurso de los sujetos se reconoce la relevancia de la familia y el maestro como agentes educativos fundamentales, puede señalarse el énfasis imperante en el imaginario social respecto del protagonismo que en este proceso asumen los maestros; ya que el rol de las familias se circunscribe a dos ámbitos fundamentales; el ámbito de la formación valórica (aunque predomina la imagen de que no se cumple del todo), y el ámbito curricular formal, porque además de la formación en valores, se le demanda –mediante el discurso– un apoyo explícito para el cumplimiento de objetivos de naturaleza escolar formal. Esto, sumado a la tensión reconocida en la relación entre estos agentes, da cuenta de la necesidad de establecer (tal como se ha mencionado en apartados anteriores) una acción con arreglo a fines sustentada en un pacto tácito, para lograr una formación tanto a nivel de conocimientos instrumentales como a nivel valórico que permita una integración futura de los sujetos a la sociedad. En consecuencia, al integrar las categorías y subcategorías, como si de un modelo tridimensional se tratase, se reconoce la supremacía de

una visión de la educación de tipo instrumental por sobre la dimensión convencional a la que Díaz de Rada otorga mayor importancia.

3.3. Promoción de ciudadanía: ciudadanización en el contexto escolar (codificada 33 veces en 22/22 entrevistas; distribuida de la forma siguiente: *ciudadanización con enfoque por asignatura* codificada 12 veces en 8/22 entrevistas / *ciudadanización con enfoque transversal* codificada 21 veces en 14/22 entrevistas)

La promoción de la ciudadanía en el contexto escolar —en tanto que categoría— se construye mediante el surgimiento de dos categorías emergentes. Estas se sustentan en el modo en, que discursivamente, los sujetos entrevistados consideran que es más adecuado promover la ciudadanía en educación primaria. Aunque el enfoque transversal parece ser la prioridad por parte de los informantes, no puede obviarse que en reiteradas ocasiones se muestran favorables a la implementación de una asignatura como la Educación para la Ciudadanía, aunque dicha posición esté mediada por la complementariedad de enfoques (transversal y por asignatura).

Finalmente, cabe destacar que la ciudadanización —asumida como proceso en el discurso de los estudiantes de magisterio de primaria— siempre aparece circunscrita al espacio escolar; imagen que se ajusta con la idea de educación instrumental reconocida en los apartados anteriores; pues ya sea en el aula o en el patio del recreo se considera que la promoción de la ciudadanía es útil para la incorporación de los niños en un contexto social más amplio (sociedad en general), reproduciéndose la visión tradicional de socialización. En este sentido se evidencia una contradicción a nivel del discurso, por un lado se pretende formar sujetos con una mirada crítica de sociedad para superar los patrones actualmente predominantes, y por la otra, se procura la incorporación de los niños a la sociedad en sus diversas dimensiones.

IV. CONCLUSIONES

Reconociendo que lo convencional y lo instrumental no son excluyentes, sería un error afirmar la existencia exclusiva de uno u otro elemento en la práctica discursiva de los informantes, pero si es posible distinguir la supremacía o énfasis que los sujetos le otorgan a una u otra dimensión., tal como se ha apreciado en este artículo.

Aunque en los discursos de los sujetos se manifiesta el interés por formar personas críticas superando la idea tradicional de socialización, esto no queda reflejado en la imagen del quehacer práctico como maestros, dado que prima una idea de la educación sustentada en la instrumentalidad, por cuanto se evidencia una imagen de promoción y desarrollo de la ciudadanía restringida al espacio escolar, sin atender a la integración de los diversos mundos que constituyen la cotidianeidad de los niños que cursan la educación primaria. Esta situación es

concordante con la representación que los entrevistados poseen de la ciudadanía, la cual está afincada en el civismo como elemento central y cuyo valor protagónico es el respeto dentro de «lo escolar» (respeto al maestro, respeto al compañero, respetar el turno de palabra, entre otros). Así mismo, los discursos dejan ver conceptos relacionados con las diferentes tipologías para el desarrollo de competencias (saber ser, saber estar, saber convivir), lo que es bastante coincidente con la idea de ciudadanía que poseen, por cuanto se centran en el ser en sí mismo y el ser en el mundo. Dualidad que supone inexorablemente el reconocimiento de un sujeto existiendo en «lo escolar», y donde necesita de la activación de diversos conjuntos de disposiciones, que son adquiridas esencialmente en dicho espacio, dado el debilitamiento del rol parental en el escenario social actual.

Dejar situada la promoción de la ciudadanía únicamente al ámbito escolar, supone el riesgo de encapsularla en un plano abstracto, lejos de la cotidianidad de los agentes; no obstante esto sea reconocido como necesario en la práctica discursiva. En esta dirección, se considera preciso fortalecer la formación inicial del profesorado con el fin de que en su quehacer profesional no restrinjan su acción a los aspectos instrumentales de la enseñanza, ya que la enseñanza de la ciudadanía así lo requiere. Por ello, adentrarse en las propias ideas, imágenes y representaciones que, de la ciudadanía y la educación, poseen los futuros profesores supone un paso importante para el proceso de ciudadanización en y desde lo escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones* (Barcelona, Paidós).
- CASTILLO, J. (2007): La configuración de las ciudadanías en estudiantes universitarios y universitarias de pregrado en Manizales, Colombia, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, julio-diciembre, Universidad de Manizales. Manizales, Colombia, año/vol. 5, n°2. pp. 755-809.
- DÍAZ DE RADA, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza* (Madrid, Siglo XXI).
- ESCANILLA, A. (2008): *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros* (Barcelona, Graó).
- GIROUX, G. (1998): *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (Madrid, Siglo XXI).
- LAHIRE, B. (2004): *El hombre plural. Los resortes de la acción* (Barcelona, Bellaterra).
- MARTÍNEZ P., HERNÁNDEZ, F. (2008): La formación en competencias en educación superior: un nuevo factor de calidad en el contexto multicultural. *En Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. SORIANO, E. (COORD), pp. 157-185 (Madrid, La Muralla).

LA ACCIÓN TUTORIAL EN LA UNIVERSIDAD Y USO DE LAS TIC

Ana María López Medialdea

e-mail: almedialdea@upo.es

Francisco Javier Álvarez Bonilla

e-mail: fjalvbon@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

Numerosas universidades son las que con la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) han incluido dentro de sus actuaciones la tutoría como un elemento de calidad del proceso formativo (González Jiménez y Equipo, 2010: 217). Apoyándose por el marco normativo de la orientación reflejado en la LOU (Ley Orgánica de Universidades) y establecido en el art. 46 relativo a los Derechos y deberes de los estudiantes: *c) La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecten. [...]; e) El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine.*

Bajo esta realidad, y el protagonismo que ocupan los recursos tecnológicos en los procesos de aprendizaje con la presencia de los ordenadores, se hace evidente la plataforma virtual como instrumento ideal de trabajo para el alumnado y profesorado dentro de las instituciones educativas. El aumento de la presencia de aula virtual en los últimos años, ofrece multiplicidad de recursos y posibilita nuevas metodologías de trabajo (Webquest, blogs, moodle). De este modo, una de las maneras de llevar a cabo la tutoría, es la tutoría on-line. Tutoría que ha avanzado en los últimos años y que ya no solo se asocia como hace unos años a la educación a distancia, sino que sirve en la educación presencial como complemento a otras vías de orientación y aprendizaje entre tutor y alumno. García-Valcárcel (2008: 2) apoya este tipo de tutoría afirmando, *la transmisión verbal de contenidos por parte del profesor no puede ser el método exclusivo de enseñanza.* Queda así de manifiesto el uso de otras vías o canales de comunicación al servicio del tutor y alumnado que pueden ser de utilidad para cubrir la finalidad de la orientación y el Plan de Acción Tutorial.

I. LA ACCIÓN TUTORIAL UNIVERSITARIA

El nuevo escenario de Educación Superior del que la Universidad Española es partícipe, pone en práctica nuevos cambios como necesarios, donde los objetivos de la tutoría aparecen claramente renovados.

Por consiguiente, la acción tutorial pasa de ser meramente una atención al alumno dirigida a resolver dudas académicas relacionadas con la asignatura, o a contar con una planificación semestral o anual. Esta planificación, como cualquier Plan de Acción Tutorial que se preste hace evidente la necesidad de trabajar los ámbitos: académico, personal y profesional; así como, distintas temáticas dentro de cada uno de los ámbitos de intervención. Tratadas en mayor o menor profundidad, según las necesidades y demandas del alumnado. Por ejemplo, no necesitará la misma información sobre estudios de posgrado un alumno de primer curso de grado que aquel alumnado de últimos años de grado. Así mismo se presupone que existen demandas que se repiten año tras año en el alumnado universitario, y que giran en torno a los siguientes ejes dentro de cada uno de los ámbitos de actuación dirigidos al alumnado universitario cubiertos por la Acción Tutorial.

Ámbito Académico

Contenidos del programa de la asignatura.

Ampliación de los contenidos.

Instrucciones para la realización de trabajos, notas de las actividades desarrolladas.

Propuestas para la optimización de estrategias de aprendizaje.

...

Ámbito Personal

Asesoramiento en demandas dadas por el alumnado.

Información sobre/de ...

...

Ámbito Profesional/Vocacional

Asesoramiento sobre salidas profesionales.

Información sobre itinerarios formativos.

Información de enlaces y recursos ofrecidos por la Universidad.

...

De esta manera mediante los servicios de orientación ofrecidos por las universidades, se intenta dar respuesta a las demandas del alumnado actual que frecuenta la Universidad, las demandas de la sociedad actual y cambiante y las demandas del proceso de convergencia. Por consiguiente la tutoría como parte

de la función que debe desempeñar el docente, a pesar de *no tener una clara definición ni planificación, lo que conlleva a la infrutilización de este servicio* (Alañón, 2003: 49) ha alcanzado una mayor relevancia, siendo un reto en las universidades españolas *potenciar la acción tutorial del profesorado* (Sanz Oro, 2005: 73).

1.1. La Acción Tutorial y el uso de los Espacios Virtuales: dificultades y ventajas

El uso de recursos eficientes para llevar a acabo la tutoría como son los recursos TIC han aumentado en los últimos años. De este modo, la incorporación de los espacios virtuales como ayuda para cubrir estos ámbitos de actuación (académico, personal/social y profesional) por parte del profesor/tutor, como viene ocurriendo en algunas universidades puede suponer una herramienta de utilidad para planificar, gestionar y evaluar la Acción Tutorial. Se convierte por tanto, en un elemento motivador para la participación del alumnado en las sesiones de tutoría que también puede ayudar a superar algunas de las dificultades que normalmente se presentan en el ámbito universitario como son:

- Alto número de alumnado y dificultad para responder de manera directa a todos.

- La coincidencia de las horas de tutoría con otras sesiones de clase.

- La falta del profesorado a las horas de tutoría por encontrarse en otras cuestiones.

A ello se suman en ocasiones la demanda de cuestiones que no son estrictamente académicas, lo que implica por parte de los tutores conocer los servicios que oferta la Universidad y que pueden responder a las demandas realizadas por el alumnado.

Bajo esta realidad, el uso de los espacios virtuales van acompañados de una serie de ventajas y dificultades:

- Permiten el uso del correo electrónico, los foros, chats por parte del tutor, permitiéndoles así poder llegar a todo el alumnado facilitando la comunicación. Evita los problemas de solapamiento de horario de tutoría con horario lectivo de otras asignaturas.

- Resuelven dudas generales del alumnado con una mayor rapidez, evitando así la misma resolución del problema de manera individualizada.

- Facilitan el acceso a los recursos que presta la institución y como acceder a ellos.

- Facilitan la posibilidad de que el alumnado pueda encontrar información sobre temas seleccionados de su interés según sus demandas y necesidades.

Es por tanto evidente, que el uso de las tutorías virtuales no exige las mismas condiciones que la tutoría personal como afirman González Jiménez y Equipo (2010: 230), pero sí presentan como dificultad para su desarrollo el dominio de requerimientos técnicos por parte del tutor.

II. PROPUESTA

Dentro del proyecto de Implementación del Sistema de Acción Tutorial (SAT) de Grado en la Universidad Pablo de Olavide, el grupo de investigación de educación de la Universidad Pablo de Olavide (GEDUPO), con la colaboración del profesorado de primer grado de las titulaciones de Finanzas y Contabilidad y Trabajo Social de esta Universidad, y bajo el apoyo del Ministerio y Vicerrectorado de Deportes y Docencia y Convergencia Europea, conociendo la realidad descrita de la situación actual de la Acción Tutorial en el ámbito universitario y conociendo la realidad de la propia Universidad Pablo de Olavide, plantean la posibilidad de implementar dentro del sistema propuesto de Acción Tutorial, un Espacio Virtual que sirva para el desarrollo de la Acción Tutorial. Este espacio de trabajo tratará los tres ámbitos anteriormente descritos y contará con nuevos recursos además de los que ya dispone la Universidad.

2.1. El Sistema de Acción Tutorial de la UPO y el uso de las Tics

El SAT de grado de la UPO que se ha empezado a desarrollar durante el pasado curso académico, pretende ser una estructura eficaz de apoyo al profesorado y de orientación al estudiante que le permita desarrollar las competencias que necesiten en un mercado laboral cambiante y les faculten para convertirse en ciudadanos activos y responsables. Atendiendo a las necesidades de los discentes universitarios, se propone abarcar la dimensión social, académica y profesional, con el objeto de establecer equidad en el alumnado promoviendo su integración y autonomía. Para el desarrollo de estas funciones el tutor se verá apoyado por la figura del alumnado mentor de grado, propiciándose así una tutoría entre iguales.

Entre los objetivos que se persiguen con el Plan de Acción Tutorial de Grado de la Universidad Pablo de Olavide se encuentran:

- Favorecer la integración del estudiante de nuevo ingreso.
- Fomentar y canalizar el uso de las tutorías.
- Orientar en la toma de decisiones y en la elección del itinerario curricular.
- Identificar dificultades que presentan en los estudios y analizar las posibles soluciones.
- Orientar en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio.

- Desarrollar la capacidad de reflexión, diálogo y autonomía en el alumnado.

- Apoyar y orientar al estudiante en su proceso de formación integral.

Para ello se han puesto en práctica tres tipos de intervención:

- Tutoría *grupal inicial* con el profesor-tutor.

- Tutorías *de grupo* reducido con el tutor o con el mentor.

- Tutoría *individual* a través del encuentro personal o diacrónico (Aula Virtual) con el tutor o con el mentor.

Existe también la posibilidad de tutorías individuales de cada alumno con el profesor-tutor. Éstas se establecerán bajo petición del alumnado. Para ello el tutor puede hacer uso del **Espacio Virtual de Tutoría**.

Es una herramienta tecnológica diseñada dentro de la plataforma WECT con el objetivo de facilitar la gestión y desarrollo de la tutoría académica. A través de herramientas de planificación, comunicación, seguimiento, evaluación y gestión se ofrece:

- Un punto de vista longitudinal del proceso de aprendizaje del alumno desde que inicia la carrera hasta que empieza su trayectoria profesional.

- Acceso a varios recursos informativos.

- Herramientas de comunicación y seguimiento.

- Mecanismos automáticos para concretar y establecer reuniones de tutorías (tanto presenciales como virtuales).

- Espacios de trabajo compartido entre alumno-tutor y alumno-alumno.

El uso del Espacio Virtual se centra en realizar el seguimiento de las incidencias que se presenten en el estudiantado. A través de este medio, la relación no sólo se establece unidireccionalmente por parte del tutor o tutora, sino también bidireccionalmente en la que el alumnado participa activamente en el proceso.

El contenido del aula virtual está estructurado en tres ámbitos que ayudan a maximizar el potencial del alumnado en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad democrática como ciudadanos activos que procura alcanzar la dimensión social:

- Orientación personal y social e información básica sobre el contexto universitario.

- Orientación académica.

- Orientación profesional.

III. CONCLUSIONES

La incorporación del uso del Espacio Virtual para el desarrollo de la Acción Tutorial parte de un planteamiento que propicia una metodología activa y participativa por parte del alumnado, principal protagonista de su aprendizaje convirtiendo al profesorado en guía del proceso. A través del mismo, alumnado y profesorado-tutor pueden intercambiar con facilidad documentos y consultas relacionadas no solo con la materia, sino con el resto de inquietudes propias del alumnado según sus necesidades. También se debe ser consciente de las posibles dificultades que pueden existir en su aplicación, por la falta de un ajuste entre las necesidades reales del alumnado y los contenidos presentados por el profesorado, haciéndose necesaria por tanto la evaluación de necesidades del alumnado así como las competencias técnicas y organizativas del profesorado tutor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAÑÓN, M. T. (2003): Planificación, desarrollo y evaluación del plan de acción tutorial en la Universidad, en ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (EDS.): *Tutoría Universitaria* (Tenerife, Universidad de la Laguna).
- EZEIZA, A. (2007): Tutoría on-line en el entorno universitario. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*, nº 29. PP.5-15.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2008): La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora, *RELIEVE*, v. 14, n. 2, pp. 1-14. (http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.htm) consultado 25 de Agosto 2011.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F., MACÍAS, E. Y COLS. (2010): *Selección y formación de profesorado universitario*, EEES (Madrid, Universitat).
- LOU Ley Orgánica de universidades 6/2001, de 21 de diciembre. BOE nº 307, pp.49400-49425.
- SANZ ORO, R. (2005): Integración del estudiante en el Sistema Universitario. La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea*, nº 2, pp. 69-95. (En línea). (<http://www.cuadernosie.info>) consultado 24 de Agosto de 2011.

CONCEPCIONES DEL PROFESOR Y PRÁCTICA EDUCATIVA: IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Constanza San Martín Ulloa

e-mail: csanmartinulloa@gmail.com

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza

e-mail: cgcovarrubiasa@gmail.com

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos, inmersos en un contexto social complejo, se ven enfrentados al desafío de dar respuestas de calidad a todo su alumnado. El logro de estos propósitos dependerá, en gran medida, de la manera en la que los diferentes agentes sociales y educativos interpretan, definen y entienden los cambios que se proponen para la construcción y puesta en práctica de las distintas políticas y enfoques educativos.

La existencia de teorías educativas constructivistas, de políticas, de congresos y convenciones internacionales que ratifican el derecho a una educación de calidad para todos y con todos, no son suficientes para que los procesos de cambio educativo se produzcan en las prácticas cotidianas. Esto se debe, entre otros aspectos, a la prevalencia de los sucesos de carácter implícito que, organizados como teorías y utilizados de manera inconsciente para analizar la realidad, actúan como verdades que las personas asumen como propias (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006).

En el ámbito de la psicología y de la educación, ha cobrado un creciente interés la investigación de las concepciones que los profesores mantienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, debido a que estas ejercen una cierta influencia en las prácticas educativas (Jiménez y García, 2006; Kember, 1997; Pozo, 2008; Pozo et al., 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Samuelowicz & Bain, 1992).

Debido a lo anterior, las acciones que buscan una mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje deben considerar las concepciones que mantienen los profesores, puesto que estas surgen como un elemento clave en la generación de cambios y mejoras de los sistemas educativos (Fullan, 2002). A raíz de ello,

resulta imprescindible que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente se centre no sólo en el conocimiento explícito sino también en las concepciones de los docentes.

I. CONCEPCIONES DEL PROFESOR Y PRÁCTICA EDUCATIVA

El estudio de las concepciones del profesor se enmarca dentro de un ámbito más amplio de investigación referido al pensamiento de los docentes, cuyo origen se remonta a la década de los 80. En este periodo, como consecuencia de las críticas formuladas hacia el paradigma proceso-producto centrado en la conducta del profesor y su relación con el rendimiento de los alumnos, se traslada el foco de atención hacia los pensamientos, conocimientos, concepciones y creencias que guían las acciones en una dirección determinada (Shulman, 1989). De este modo, surge la necesidad de investigar lo que piensa el docente antes, durante y después de su práctica en el aula (Shavelson y Stern, 1985).

Desde esta nueva mirada más cognitiva que conductual, se considera al profesor como un profesional reflexivo, por tanto racional, capaz de emitir juicios, tomar decisiones y generar rutinas (Perafán, 2002). La comprensión del pensamiento de los profesores como un proceso cognitivo que incide en su actuar, ha propiciado investigaciones interesadas en comprender el contenido sus concepciones y cómo éstas se relacionan con su labor docente (Bryan, 2003; Haney y McArthur, 2002; Prawat, 1992).

Esta relación ha sido constatada empíricamente, (Bryan, 2003; Haney y McArthur, 2002; Trumbull, Scarano y Boney, 2006). No obstante, la evidencia también ha indicado que esta relación es parcial, por cuanto se presentan contradicciones e incoherencias entre el conocimiento teórico, cercano a los planteamientos constructivistas, y las prácticas educativas orientadas por enfoques tradicionales de la enseñanza (Cubero, 2010; Porlán, Martín y Toscano, 2002). Debido a esto, compartimos con Mellado, Bermejo, Blanco y Ruiz (2008) que aunque existe una relación entre el pensamiento y actuar de los profesores, esta relación no es causal ni unidireccional.

La evidencia investigativa ha identificado distintas tendencias en las concepciones que se poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esto ha dado lugar a una serie de taxonomías que han catalogado jerárquicamente las concepciones del profesor (Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 1992). Independientemente del número de categorías que se han propuesto, es posible distinguir dos tendencias generales. Estas transitan desde posturas tradicionales centradas en el profesor y en la transmisión de contenidos a los estudiantes, hacia otras más constructivistas focalizadas en el alumno. Entre ambas concepciones, se ha señalado la presencia de una categoría intermedia o mixta que compartiría algunos elementos de estas dos perspectivas opuestas (Bramald, Hardman y Leat, 1995; Flores, López, Gallegos y Barojas, 2000).

La investigación centrada en el pensamiento del profesor ha sido abordada desde aproximaciones metodológicas y enfoques teóricos diversos, como la metacognición, la teoría de la mente, las creencias epistemológicas, la fenomenografía, el enfoque más centrado en la práctica y las teorías implícitas (Pozo et al., 2006). Esta línea de estudio, cuenta con una gran influencia de las teorías cognitivas, considerando además, la influencia de la interacción con el medio en la manifestación de la conducta del docente (Pozo et al., 2006).

El desarrollo de este campo de estudio ha propiciado multiplicidad de acepciones y conceptos para abordar el fenómeno del pensamiento del profesor. A raíz de esto, las investigaciones nos hablan de creencias, concepciones, percepciones, conocimiento, teorías implícitas, perspectivas, representaciones, visiones e ideas (Cubero, 2010; Jiménez y García, 2006; Pozo, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). No obstante, sin ánimo de profundización, es pertinente señalar que lo que denominamos pensamiento del profesor se integra por creencias y concepciones, organizadas como teorías implícitas, así como también por conocimientos y saberes (Sola-Fernández, 1999).

1.1. Concepciones respecto al aprendizaje y la enseñanza entendidas como teorías implícitas

El enfoque de las teorías implícitas busca explicar el sentido que los profesores otorgan a la enseñanza y el aprendizaje, cuál es su pensamiento y como este se relaciona con la práctica. Desde esta perspectiva, se asume que las concepciones en torno al proceso de aprendizaje se organizan como verdaderas teorías, que responden a un amplio conjunto de variables y cuyas manifestaciones se ven moduladas de acuerdo a parámetros contextuales diversos.

Las teorías implícitas constituyen marcos interpretativos de carácter implícito, es decir, inaccesibles a la conciencia. Se denominan teorías debido a que no son ideas aisladas, sino que corresponden a conjuntos organizados de conocimiento, que se cohesionan coherentemente sobre la base de ciertos principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales. En consecuencia, para que éstas se modifiquen, es necesario cambiar esos principios o supuestos en los que se sustentan (Pozo et al., 2006).

Debido al carácter implícito e inconsciente de estas teorías personales se hace difícil su explicitación. La dificultad de comunicación, se debe a que éstas no se representan en códigos formalizados, sino que contienen argumentos tácitos sin especificar (Pozo, 2003, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993).

En consecuencia, estas teorías no son utilizadas de un modo consciente para analizar la realidad, sino que observamos la realidad a través de ellas. Por tanto, actúan como verdades que las personas asumen como propias (Rodrigo et al., 1993; Pozo et al., 2006). De este modo, las teorías implícitas facilitan la adaptación al entorno en el que nos desenvolvemos, permitiéndonos interpretar

sucesos diversos, elaborar inferencias prácticas y planificar distintas acciones (Pozo, 2008, 2009; Rodrigo et al., 1993). Además, estas teorías poseen un carácter propositivo, por cuanto determinan las metas e intenciones que movilizan nuestro actuar.

En el contexto educativo éstas han sido definidas como *teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y la práctica pedagógica* (Rodrigo et al., 1993, p. 245). Por tanto, estos principios organizados e inconscientes, son los que van a restringir el modo de afrontar e interpretar distintas situaciones de enseñanza y aprendizaje (Pozo et al., 2006).

Respecto del origen y naturaleza de nuestras teorías implícitas, se ha indicado que éstas se construyen de manera individual por medio de procesos de aprendizaje implícito, a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales (Pozo, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo et al., 1993). Poseen una naturaleza procedimental, puesto que constituyen fundamentalmente un «saber hacer», es decir, un conocimiento en acción (Schön, 1987). Estas teorías presentan una naturaleza flexible, situada y dependiente del contexto, esto nos ayuda a comprender también su funcionalidad y éxito pragmático (Pozo, 2009).

La naturaleza automática o no controlada de las teorías implícitas, rasgo que se deriva de su carácter inconsciente y encarnado, es uno de los elementos que ayuda a comprender la dificultad que se nos presenta al momento de querer cambiarlas. Esto se debe a que las teorías implícitas que poseemos, y de las cuales se derivan muchas de nuestras acciones, son algo espontáneo o intuitivo y con un alto contenido emocional (Pozo, 2009).

II. EL CAMBIO DE LAS CONCEPCIONES ACERCA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

Existe evidencia que indica que la formación pedagógica ejercería alguna influencia en la construcción y transformación de las concepciones del profesorado (Giffs y Coffey, 2004; Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes, 2005). Sin embargo, como ha señalado Pozo (2008), la formación inicial influye menos de lo esperado en la práctica docente, pues los profesores tienden a enseñar cómo les han enseñado a ellos, lo que no siempre concuerda con los planteamientos desarrollados en los procesos de formación.

Cubero (2005), reafirma lo anterior, indicando que existen dificultades en la transferencia del conocimiento adquirido en contextos académicos a situaciones no académicas o prácticas. Lo que explica el hecho de que las instituciones aun formando al profesorado bajo supuestos constructivistas, éstos aun no llegan a todas las aulas, puesto que los intentos de cambio generan resistencias tanto en profesores como alumnos (Pozo et al., 2006).

Por su parte para Pozo (2008), la razón fundamental por la que esta transferencia y estos cambios no siempre se producen, se debe a que los profesores

mantienen teorías implícitas fuertemente enraizadas en sus propias estructuras cognitivas acerca del aprendizaje y la enseñanza que actuarían como un verdadero currículo oculto. Esto justifica la necesidad de estimular cambios en las concepciones del profesor durante los procesos formativos.

En la búsqueda de explicaciones acerca de qué cambia y cómo se produce el cambio en nuestras concepciones, han surgido diversos modelos. Rodríguez Moneo (2007) clasificó las diferentes perspectivas referidas al estudio y explicación del cambio conceptual en: a) *Modelos fríos*, dentro de los cuales ha incluido las perspectivas neo-innatistas, metacognitivas y los modelos centrados en la pericia; b) *Modelos calientes*, que consideran elementos afectivos y motivacionales; c) *Modelos situados*, que dan menos importancia al conocimiento declarativo a favor del uso del conocimiento y de la influencia del contexto en el aprendizaje de los sujetos.

Para Cubero (2005), el debate respecto al cambio conceptual gira básicamente en torno a tres aspectos: a) existencia de estructuras generales comunes a diferentes dominios o por el contrario, dependientes de dominios específicos; b) naturaleza del cambio conceptual, es decir, si se produce por enriquecimiento de las concepciones ya existentes o hay una ruptura; y c) posibilidad o imposibilidad de que las concepciones sean sustituidas por otras o convivan sin interferirse.

Sin perjuicio de lo anterior, en esta oportunidad nos centraremos en el modelo adoptado desde el enfoque de las teorías implícitas. Desde aquí, se asumen las ideas en torno a la redescritión representacional (Karmiloff-Smith, 1992), a partir de lo cual se postula que transformar una representación implícita en conocimiento (representación explícita) conlleva cambios en la naturaleza de los sistemas representacionales. En este sentido, distintos autores han aceptado la necesidad de tres procesos básicos: *reestructuración teórica*, *explicitación progresiva* e *integración jerárquica* (Pozo, 2003, 2008; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz., 2006; Rodríguez Moneo, 2007; Scheuer y Pozo, 2006). La *reestructuración teórica* consiste en la reconstrucción de nuevos contenidos y formas de organización cognitiva. Este proceso, permite a los profesores interpretar y analizar el aprendizaje a partir de estructuras conceptuales más complejas en las cuales se integren y reorganicen las representaciones iniciales (Pozo, 2003; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz., 2006).

El proceso de *explicitación progresiva* se refiere a que el cambio de nuestras teorías implícitas sólo es posible mediante un aprendizaje explícito. Para esto, es necesario que los profesores tomen conciencia de sus teorías implícitas mediante la comunicación de las mismas para que, de este modo, puedan modificarlas cuando sea necesario.

Finalmente, el proceso de *integración jerárquica* se refiere a que el cambio conceptual no implica sustitución de unas concepciones por otras (Cubero, 2005; Oliva, 1999; Pozo, 2003) o el abandono completo de nuestras teorías implícitas,

sino una integración en nuevos sistemas de representación explícita, que permita a los profesores reconstruirlas y hacerlas más complejas.

La *redescripción representacional* (Karmiloff-Smith, 1992) no implica, por tanto, sólo una reflexión o explicitación, sino que también el dominio de nuevos lenguajes y sistemas explícitos de representación que permitan redescribir esos conocimientos en términos de sistemas conceptuales más potentes. De este modo, las nuevas representaciones, los nuevos modelos, deberían ser capaces de redescribir los anteriores y de esta forma explicarlos.

Con relación a las formas de explicitación, Pozo (2003) ha señalado que para que la redescripción representacional se produzca, se necesitan lenguajes o códigos que posibiliten una nueva representación, junto con estructuras conceptuales capaces de asimilar los modelos nuevos así presentados. De este modo, la explicitación de teorías implica una formalización en lenguajes cada vez más explícitos. Por lo tanto, el cambio conceptual, en el ámbito de la formación del profesorado, supone una modificación de los formatos discursivos que los docentes utilizan, puesto que el lenguaje haría posible la comunicación de las teorías implícitas, transformándolas así, en objetos accesibles a la conciencia y, por tanto, en objeto de reflexión y diálogo.

2.1. Cambio conceptual y formación del profesor

Los procesos de cambio conceptual y representacional requieren mediaciones educativas intencionales durante la formación docente. Por tanto, es necesario que durante la formación se consideren las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que orientan las decisiones y el actuar de los profesores, asumiéndolas como contenidos fundamentales para desarrollar en las actividades que involucran estos procesos formativos.

Postareff, Lindblom-Yläne y Nevgi (2008) han indicado que la transformación de las concepciones que se poseen acerca de la enseñanza no se produce de manera inmediata. Es decir, no se generan sólo por la participación en un curso de formación, sino que es necesario generar capacidades y procesos reflexivos críticos sobre la propia práctica, con el objeto de interpretarla y analizarla continuamente en el contexto en que ésta se desarrolla. De este modo, la manera de comprender la enseñanza podría modificarse en la medida que el profesor contrasta reflexivamente la realidad del aula con sus procesos de formación.

A partir del modelo de cambio conceptual antes presentado, Martín y Cervi (2006) han planteado que se requiere implementar modelos de formación docente que incluyan y promuevan una práctica reflexiva que permita explicitar los contenidos de los supuestos educativos, con el fin de que estos se convirtieran en conocimiento en acción. Sin embargo, aún muchos de los modelos de formación del profesorado inicial y permanente, así como los modelos de enseñanza de materias escolares específicas, siguen asumiendo que la mejor manera

de aprender o bien de cambiar nuestros modos de proceder consiste en proporcionar el conocimiento de manera verbal o explícita, lo que sin duda no es suficiente (Echeita, 2006). En otras palabras, estos modelos siguen confiando en el poder de la palabra, del conocimiento explícito como el motor de cambio en la comprensión y en la acción (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006).

Actualmente necesitamos una formación docente que no sólo se sustente en la transmisión de las teorías pedagógicas y psicológicas, sino que, además centre su atención en la transformación de las teorías implícitas que los profesores utilizan para interpretar y dirigir sus prácticas. Por tanto, se requiere de procesos formativos que intencionalmente ayuden a los docentes a conocer y comunicar sus propias teorías respecto de lo que es enseñar y aprender, para que, de este modo, puedan construir concepciones nuevas más complejas, que permitan dar respuestas acordes a las demandas de un contexto socioeducativo complejo y en constante cambio.

CONSIDERACIONES FINALES

Para cambiar nuestras teorías implícitas no es suficiente sólo su explicitación y la exposición a nuevas teorías pedagógicas o psicológicas, puesto que de ser así de sencillo, no nos encontraríamos en la actualidad con dificultades para alcanzar la calidad de los aprendizajes de todos alumnos. Se requiere necesariamente reorganizar y reestructurar los supuestos en los que se sustentan nuestras concepciones respecto del rol del alumno, del papel del profesor y de la comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por este motivo, cobra relevancia una formación del profesorado, que no sólo contemple la transmisión teórica, sino que fomente la comunicación de las teorías implícitas y busque además, la transformación de las teorías que los profesores utilizan para interpretar y dirigir sus prácticas.

El logro de una educación de calidad para todos exige a la formación docente nuevas estrategias que consideren las concepciones y convicciones que orientan las decisiones de los profesores. Pero al mismo tiempo, debido a que la búsqueda de mejoras en los sistemas educativos es compleja y responde a múltiples factores, se hace imprescindible modificar las condiciones institucionales, laborales y sociales en que las prácticas educativas y los procesos de formación se desarrollan.

La formación del profesorado en el ámbito universitario necesita de procesos de autorreflexión crítica respecto de los métodos y estrategias que en estos espacios se emplean. Necesitamos procesos formativos coherentes con los planteamientos teóricos en los que se sustentan y con el constructivismo que, día a día, se predica en sus aulas. Por este motivo, surge como un elemento clave: indagar las concepciones que mantienen los formadores del profesorado, junto con el análisis de sus prácticas cotidianas en el contexto académico.

Desde la investigación, se requiere avanzar en el análisis del impacto que ejercen los procesos de formación del profesorado en sus concepciones y en la práctica educativa. En este sentido, se hace necesario profundizar en el estudio de las concepciones de los docentes, con el fin de mejorar la calidad de la formación del profesorado y sus prácticas de enseñanza, entendiendo el pensamiento del profesor como un elemento que incide en la búsqueda del mejoramiento de la educación.

En la medida que se conozca y acceda a las concepciones que mantienen los profesores acerca del aprendizaje y la enseñanza, se estarán iluminando posibles caminos que nos ayuden a orientar sus procesos de cambio durante los procesos de formación, para así generar transformaciones que contribuyan a una efectiva educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRAMALD, R., HARDMAN, F. y LEAT, D. (1995): Initial teacher trainers and their views of teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, n°11 (1), pp. 23-31.
- BRYAN, L. A. (2003): Nestedness of beliefs: examining a prospective elementary teachers' belief system about science teaching and learning, *Journal of Research in Science Teaching*, n°40 (9), pp. 835-868.
- CUBERO, R. (2005): *Perspectivas Constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso* (Barcelona, Graó).
- CUBERO, R. (2010): Sobre el conocimiento y la práctica educativa, *Infancia y Aprendizaje*, n°33 (2), pp. 161-169.
- ECHEITA, G. (2006). *Del dicho al hecho hay un gran trecho. Un análisis psicosocial sobre algunas causas que explican la distancia entre nuestros valores declarados hacia la inclusión social y las políticas y prácticas educativas que deberían sustentarlas*, Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Educación Especial, julio (Concepción, Chile). (http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Del%20dicho%20al%20hecho.%20Concepcion%2006.pdf) consulta de 17 de agosto de 2007.
- FLORES, F., LÓPEZ, A., GALLEGOS, L. y BAROJAS, J. (2000): Transforming science and learning concepts of physics teachers, *International Journal of Science Education*, n°22 (2), pp. 197-208.
- FULLAN, M. (2002): *Los nuevos significados del cambio en la educación* (Barcelona, Octaedro).
- GIBBS, G. y COFFEY, M. (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, n°5, pp. 87-100.

- HANEY, J. y MCARTHUR J. (2002): Four case studies of prospective teachers' beliefs concerning constructivist practice, *Science Education*, nº 86, pp. 783-802.
- JIMÉNEZ, A. y GARCÍA, F. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado, *Revista Española de Pedagogía*, nº 233, 105-122.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992): *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science* (Cambridge, Massachussets, The MIT Press. [Trad. Cast.: Más allá de la Modularidad. Madrid, Alianza, 1994]).
- KEMBER, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching, *Learning and Instruction*, nº 7 (3), pp. 255-275.
- MARTÍN, E. y CERVÍ, J. (2006): Modelos de formación docente para el cambio en los profesores, en POZO, J. I.; SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVARRÍA, M., MATEOS, M., MARTÍN, E., DE LA CRUZ, M. (EDS.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 419-434 (Barcelona, Graó).
- MELLADO, V., BERMEJO, M., BLANCO, L. y C. RUIZ (2008): The classroom practice of a prospective secondary biology teacher and his conceptions of nature of science and of teaching and learning science, *International Journal of Science and Mathematics Education*, nº 6 (1), pp. 37-62.
- NORTON, L., RICHARDSON, J. T., HARTLEY, J., NEWSTEAD, S. E. y MAYES, J. (2005): Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education, *Higher Education*, nº 50, pp. 537-571.
- OLIVA, J. M. (1999): Ideas para la discusión sobre el cambio conceptual, *Enseñanza de las Ciencias*, nº 17 (1), pp. 115-117.
- PERAFÁN, G. (2002): La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Orígenes y desarrollo, en PERAFÁN, G. y ADÚRIZ-BRAVO, A., *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*, pp. 127-139 (Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Colciencias).
- PORLÁN R., MARTÍN DEL POZO, R. y TOSCANO J. (2002): Conceptions of school-based teacher educators concerning ongoing teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, nº 18 (3), 305-321.
- POSTAREFF, L., LINDBLOM-YLANNE, S. y NEVGI, A. (2008): A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education, *Higher Education*, nº 56, pp. 29-43.
- POZO, J. I. (2009): Adquirir una concepción compleja del conocimiento: creencias epistemológicas y concepciones de aprendizaje, en POZO, J. I. y PÉREZ

- ECHEVARRÍA, M. (COORDS.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*, pp. 70-85 (Madrid, Morata).
- POZO, J. I. (2008): *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª. Ed.) (Madrid, Alianza Psicología Minor).
- POZO, J. I. (2003): *Adquisición del conocimiento* (Madrid, Morata).
- POZO, J. I.; SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVARRÍA, M., MATEOS, M., MARTÍN, E., DE LA CRUZ, M. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (Barcelona, Graó).
- PRAWAT, R. S. (1992): Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective, *American Journal of Educational Psychologist*, nº100 (3), pp. 354-395.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (Madrid, Visor).
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (2007). El proceso de cambio conceptual: componentes cognitivos y motivacionales, en POZO, J. I. y FLORES, F. (COORDS.), *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y enseñanza de la ciencia*, pp. 53-72 (Madrid, Antonio Machado Libros).
- SAMUELOWICZ, K. y BAIN, J. D. (1992): Conceptions of teaching held by academic teachers, *Higher Education*, nº 24, pp. 93-111.
- SCHEUER, N. y POZO, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional, en POZO, J. I.; SCHEUER, N., PÉREZ ECHEVARRÍA, M., MATEOS, M., MARTÍN, E., DE LA CRUZ, M., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 375-402 (Barcelona, Graó).
- SCHON, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. (San Francisco, CA, Jossey-Bass [Trad. Cast.: La formación de profesionales reflexivos (Barcelona, Paidós/MEC, 1992)]).
- SOLA-FERNÁNDEZ, M. (1999): El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional, en ANGULO-RASCO, J. F., BARQUÍN-RUIZ, J., y PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (EDS.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, pp. 661-683 (Madrid, Akal).
- SHAVELSON, R. y STERN, P. (1985): Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta, en GIMENO, J. y PÉREZ-GÓMEZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 372-419 (Madrid, Akal).
- SHULMAN, L. (1989): Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en WHITTROCK, M. C., *La*

investigación de la enseñanza Vol.I. Enfoques, teorías y métodos, pp. 9- 91 (Barcelona, Paidós).

TRUMBULL, D., SCARANO, G. y BONNEY, R. (2006): Relations among two teachers' practices and beliefs, conceptualizations of the nature of science, and their implementation of student independent inquiry projects, *International Journal of Science Education*, nº 28 (14), pp. 1717-1750.

Temas de educación formal

LA COMPETICIÓN DEPORTIVA: HERRAMIENTA PARA FORMAR PERSONAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Diego Caballero Serena

e-mail: dcs_goedi@hotmail.com

Colegio Doroteo Hernández

INTRODUCCIÓN

Tras varios años de experiencia como educador en actividades extraescolares en centros públicos, entrenador de baloncesto en categorías de formación y tutor-especialista en la enseñanza concertada, he podido apreciar cómo la competición en la educación formal reúne elementos fundamentales para moldear nuestra sociedad desde su base, formando la personalidad de todo aquel que tiene la actividad física como un hábito cotidiano.

La intención de este artículo es mostrar una serie de pasos para promover la educación integral de estudiantes de educación primaria, mediante la utilización de la competición en contextos formales o de otra índole.

La competición se entiende como: (...) *la situación de interacción humana que nos remite a actividades en las que las personas se enfrentan entre sí para alcanzar un mismo objetivo: conseguir la victoria, bajo una relación excluyente, ya que el hecho de que una de las partes logre su meta, supone que otra u otras no alcancen la suya* (Ruiz Omecaña, 2004). Esta definición no otorga el protagonismo a la práctica deportiva en detrimento de otras situaciones que acontecen dentro y fuera de las aulas y en las que el aspecto competitivo está tan presente como en las actividades deportivas, todo lo contrario, gracias a esta afirmación cualquier educador está en la obligación de atender a la enorme variedad de experiencias en las que este concepto aparece de forma visible y otras veces no tanto.

Una de las claves de la inclusión de la competición en el ámbito educativo es combinar tareas en las que los objetivos exijan habilidades y destrezas motrices, cognitivas y sociales. Este hecho proporciona una extensa gama de oportunidades y experiencias a todo tipo de estudiantes, quienes, poco a poco, se aprovechan de ellas para construir su personalidad, asentándola sobre un grupo de pilares que responden a los valores que la sociedad requiere en la actualidad. La competición dentro y fuera de la escuela se desarrolla en una comunidad en

la que los más pequeños aprenden a comportarse de acuerdo a unas vivencias que durante toda su vida aparecerán y reaparecerán con mayor o menor similitud en contextos diferentes al educativo.

Volviendo sobre las palabras de Ruiz Omecaña, la propuesta de una competición equitativa debe ampliar el espacio de logros para aquellos que, sin conseguir el fin que les enfrenta a otros, valoren el proceso como la consecución de pequeños éxitos para llegar o no a otro distinto, entendido como uno más, no el único, el último o el mejor. Siempre será mucho más productivo echar una mirada retrospectiva para encontrar el valor de pequeños resultados que mirar al suelo y obtener una sola respuesta. Del mismo modo, los estudiantes que se imponen en cualquier actividad a sus iguales han de disponer de una serie de estrategias que les ayuden a canalizar las emociones que surgen en este tipo de situaciones.

I. COMUNICACIÓN CONSTANTE

Obtener un canal de comunicación constante supone una continuidad basada en conocer la realidad de cada niño, ya sea con *informes previos* aportados por maestros anteriores, familias u otros especialistas. La variedad de estudiantes que podemos encontrarnos en un grupo puede ser bastante heterogénea. Con esta realidad es preciso descubrir qué aspectos les asemejan o distancian. La elaboración de la programación del área de educación física estará condicionada a esta información previa. En el caso de empezar a impartir clases con un grupo recién llegado de educación infantil, o de coger a una clase en la que hay incorporaciones recientes, la flexibilidad modificará nuestros objetivos en función de las necesidades que surjan día a día.

II. CALIDAD DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación es la cualidad que define las relaciones entre iguales. Todo el reino animal, en el que estamos incluidos, goza de un sistema de signos y sonidos que facilitan la interacción y evolución de cada especie. Pues bien, esta obviedad resulta una carencia en muchas ocasiones en las que, por circunstancias diversas, se producen intercambios de mensajes entre emisor y receptor de una calidad pésima. Por ejemplo: puede ser que un maestro esté más preocupado de sus asuntos que del estudiante que denuncia a otro por el incumplimiento constante de las normas de juego; también puede ocurrir que exista una verdadera comunicación entre una madre y un tutor, pero las posiciones estén tan distanciadas que no haya consenso por ambas partes y el perjudicado lo siga siendo aún más; del mismo modo, podría darse la posibilidad de que un niño reclame incesantemente la atención de su educador ante sus acciones deportivas, hecho que, en algún momento, perjudicará el canal comunicativo.

Como se puede apreciar, son numerosas las situaciones que suceden a diario en el transcurso de una jornada lectiva. Asimismo, se trata de personas dis-

tintas relacionadas entre sí y muchas veces, por agotamiento o falta de recursos, algún eslabón de la cadena se agrieta, corriendo el riesgo de perder esa conexión. Evidentemente, son circunstancias que ocurren y seguirán dándose debido a la propia imperfección humana, pero ello no debe servir de excusa para que cualquier educador incorpore a su caja de herramientas la estrategia de la *anticipación*. Se ha de ser previsor, cuidar la comunicación verbal y, tanto o más, la no verbal. La percepción es una capacidad que reside en el interior de las personas, adultos y niños, en estos últimos más de lo que creemos. Puede ser que desconozcan las dificultades personales del educador o la opinión del mismo sobre un fallo decisivo para el resultado de un partido, pero los gestos, posturas y por supuesto, las palabras transmiten más de lo a veces se pretende, incluso puede ocurrir que se perciba lo contrario de lo que se dice. Algunos *recursos* útiles para favorecer la credibilidad, producir enganche emocional y ser modelo de referencia ejemplar son: hablar lo justo, mirar a la cara y tener buena actitud corporal.

Tal y como señala Denis Boisclair (2006), *tenemos que encontrar a cada joven individualmente para establecer una comunicación mejor*. Para ello, se pueden hacer *preguntas* que, verdaderamente, le den la oportunidad de percibir, decidir y ejecutar por sí mismos. Por ejemplo: antes de algún evento, ¿qué espera de su equipo? ¿Qué espera de la clase o el partido? ¿Tiene algún miedo, algún deseo? ¿Qué puede aportar a sus compañeros? También, es aconsejable preguntar, una vez que la competición ha finalizado, dando libertad de respuesta en relación al deporte que practican, los juegos que prefieren en educación física, sus relaciones y reacciones con los demás compañeros.

La posición de autoridad de la que goza un maestro es un potencial para fortalecer las habilidades sociales y el control emocional de un grupo que en cualquier momento desarrollará una acción competitiva. Si algo llama la atención en la etapa de Educación Primaria es la falta de habilidades para convivir, sin más. Para que esta segunda consideración, calidad en la comunicación, sea un hecho, hemos de hacer especial hincapié en la *escucha activa* como capacidad que permita tener en cuenta a la persona con la que se relaciona.

Dentro del contexto educativo, se utiliza con frecuencia la expresión: *no por gritar o ser más altos tenemos más razón*. Se trata de una frase hecha que subraya un defecto propio del adulto, imitado a pies juntillas por los pequeños con el fin de pretender imponer su criterio directa o subliminalmente. Esta evidencia se vuelve aún más grave si, después de fomentar la sinceridad y participación, lo que reciben los estudiantes son reprimendas, menosprecios o la anulación de su capacidad decisiva. ¿De qué sirve fijar unas reglas para que ellos interpreten el desenlace de un juego si al final es el maestro quien da siempre la solución, la última palabra? Por otro lado, la incapacidad de escuchar la versión de otro se manifiesta sobre manera cuando la competición tiene un peso determinante en cualquier actividad propuesta, imposibilitando el desarrollo de otra habilidad fundamental: la *empatía*. El *rol del maestro* debe ser de mediador, interviniendo

con mensajes concisos, referentes a las normas establecidas y dejando la resolución en manos de los afectados. Este es un proceso complejo, especialmente en los primeros cursos de la etapa, pero la idea es que el maestro vaya pasando de principal protagonista a mero espectador.

III. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Como se advierte en la consideración anterior, los maestros deben fomentar la capacidad de resolución de problemas (fortuitos o provocados) de los estudiantes, interviniendo lo justo y necesario en la interacción social que acontece cuando son dispuestos por parejas, grupos reducidos, etc. en actividades lúdicas que entrañan retos individuales y colectivos, mezclando la cooperación con la competición. El fin es que aprendan a interiorizar sus aciertos y errores, aceptando las situaciones surgidas cuando participan en un juego reglado, solucionando cualquier tipo de conflicto con la más mínima intervención del adulto (Ruíz Omeñaca, 2004).

Una herramienta muy útil para el docente es proponer la selección de uno o varios *capitanes-encargados* (nomenclatura escogida en función de las edades) por grupo. Esta elección puede realizarla el grupo libremente, o estar guiada por el educador para otorgar ese rol a aquellos que más lo necesiten para mejorar su comportamiento, superar una dificultad, etc. De la misma manera pero con ligeras diferencias se encuentra la figura del *antibullas-juez*. Se trata del estudiante que velará por el cumplimiento de las normas impuestas manteniendo la competición dentro de los cauces de la deportividad.

IV. CONDUCTAS Y RESPUESTAS

El comportamiento de nuestros estudiantes es el epicentro del fenómeno sísmico-emocional que genera la competición. Para que las consecuencias no se recuerden desde una perspectiva negativa se han de prever sus efectos. Empezar con buen pie requiere fijar unas *normas de conducta* en las que se haga mención al aspecto competitivo entre otros. Dentro del ámbito escolar, la colaboración previa entre tutor y especialista resulta fundamental para que, una vez queden enmarcadas las normas de aula, se puedan aplicar en el gimnasio, añadiendo las propias del área. Este hecho supone una continuidad en la programación curricular, con diferentes materias y maestros. A los estudiantes no les desorienta y el proceso afectivo-emocional mantiene su evolución formativa.

Otro foco que se ha de considerar es el desarrollo de la *inteligencia emocional* (Goleman, 2000), clave para un verdadero control conductual. Para ello, los docentes han de utilizar: la motivación, la perseverancia frente a las dificultades, el control de los impulsos, regulación de los estados de ánimo y habilidades sociales como las mencionadas con anterioridad, además de la *asertividad*.

Estos aspectos de la inteligencia emocional han de construir una conducta cimentada en los valores del deporte que, tarde o temprano, se extrapolarán a la vida cotidiana de cada individuo como *virtudes* habituales y permanentes (como la igualdad, el respeto, la tolerancia, el esfuerzo compartido, etc.). Para ello, se han de ajustar las respuestas de los estudiantes con unas consecuencias posteriores, conocidas por todos ellos. A continuación aparecen aspectos esenciales en la *conducta del docente* para que la competición no pierda su potencial educativo:

En muchas ocasiones la atención se centra en las conductas negativas empleando demasiada energía por reprobarlas, cuando premiar las positivas es igual o más efectivo. Los refuerzos constituyen una de las principales herramientas para mantener y afianzar una conducta. Está el positivo, con el que, mediante gestos, palabras o acciones de aprobación invitamos al estudiante a repetir una respuesta dada. El negativo, a través del cual retiramos algún estímulo desagradable, algo que no gusta, para consolidar una conducta (Gonzalo Micó, 2011). Por ejemplo: en el deporte del baloncesto, comenzar un partido con normas que ralenticen el tiro a canasta y según se realice la conducta deseada (pasar a todos los compañeros), retirar ese estímulo para poder lanzar antes (sólo cuatro pases).

Por otro lado están los castigos, con los que se pretende disminuir y extinguir una conducta. Encontramos el positivo, es decir, cuando aplicamos un estímulo desagradable, como reducir las acciones de juego, permitiendo a los estudiantes únicamente defender. También, el castigo negativo, retirando un estímulo agradable. Por ejemplo: quedarse un turno sin jugar.

Como bien señala Gonzalo Micó (*op. cit.*), lo ideal sería establecer un sistema de conductas y respuestas en las que el refuerzo y castigo negativo se evitaran en la medida de lo posible. Disminuir o extinguir una conducta en ocasiones lleva implícita la restricción de la personalidad del niño, quien se adapta a esas exigencias y aprende a convivir sin ser él mismo. *Las mentiras de los niños a menudo son el resultado de la propia manipulación de usted* (Denis Boisclair, 2006). Por lo tanto, hemos de prestar atención al verdadero aprendizaje que se esté interiorizando.

V. INTERESES INDIVIDUALES Y COLECTIVOS

La idea general de esta consideración es gestionar las motivaciones y retos colectivos de los estudiantes, teniendo en cuenta aspectos individuales de cada uno. Por ejemplo: en el deporte del baloncesto, tirar a canasta, desde el reto individual con «x» número de botes, hasta el colectivo, pasando el balón por parejas, realizando un recorrido concreto con «x» número de pases antes de lanzar al aro. El fin es que descubran los beneficios del trabajo en equipo sin anteponer el interés individual por encima del colectivo.

Ello exige al maestro tener los informes individuales de su grupo, disponiendo de datos que hagan posible la elaboración de otra herramienta de gran utilidad para el desarrollo de las sesiones o entrenamientos. Se podría denominar *dossier individual* y en él se reflejarían las principales características de cada estudiante junto a un seguimiento diario, semanal y mensual en el que se vayan haciendo anotaciones de sus logros personales (es muy motivador fijar retos de corto y medio alcance).

VI. MAESTRO-EDUCADOR COMO LÍDER DESARROLLADOR

El maestro debe ser líder y ejemplo a seguir. Ser educador no significa ser un líder autoritario, de tal modo ser responsable de un grupo no significa poder mandar sin más. El líder existe cuando los demás lo aceptan y reconocen como tal o, simplemente, lo consideran dentro de los procesos de toma de decisiones. Sin ese consenso la dirección de un grupo está más cercana al fracaso, copar todo el protagonismo a la hora de plantear soluciones lleva directamente a él. En este sentido, Castro (2009) muestra cuatro tipos de líderes, que bien podrían llamarse maestros, que difieren bastante unos de otros: el *ausente*, el *feudal*, el *conciliador* y el *desarrollador*. Sin entrar en detalles, sus propios nombres dan una ligera muestra de lo que pueden ser. Pues bien, a nuestro juicio, todo maestro debe hacer una autoevaluación y ser evaluado para moldear su perfil, así como evolucionar todo lo posible hacia el *líder desarrollador*, gracias al cual, los estudiantes son considerados como protagonistas de sus aprendizajes y el maestro como un mero guía que aplica disciplina y tolerancia sin caer en los errores que definen al resto de perfiles.

González Lozano (2001:73-74), hace alusión a un claro ejemplo de cómo debe ser la conducta de un educador. Para ello, elabora el *decálogo* del monitor deportivo. Por supuesto, esta declaración de intenciones se puede extrapolar a maestros, siendo aconsejable que cada cual, personalmente genere su propio código de conducta.

VII. FLEXIBILIDAD VERSUS IMPROVISACIÓN

Como se puede apreciar a lo largo de esta lectura, parte de la labor de los maestros se justifica con el uso de herramientas que permitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Obtener buenos resultados a largo plazo depende en gran medida de cómo se tengan atados los cabos de la función docente. Es incontable que existe un componente inesperado que no se domina y que, por lo tanto, puede causar desequilibrios momentáneos en el transcurso de una clase. Es ahí, donde se ha de valorar la capacidad de reacción que en ocasiones se debe emplear para salir de alguna dificultad. ¿Cómo hallar un camino paralelo que no se aleje demasiado del principal? ¿Cuánta es la flexibilidad de la que goza el método didáctico utilizado? etc. Lo inadmisibles es dejarlo todo al azar, cruzando los dedos para que, en cualquier sesión un estudiante supere sus errores técnicos y

que acepte el hecho de que no siempre se gana; ¿Se volverán a pelear los estudiantes por colocarse en los primeros puestos de la fila?; ¿Los estudiantes lograrán entender verdaderamente lo que significa jugar en equipo?; ¿Se evitará el rechazo de ciertos estudiantes por cualquier actividad física-deportiva?; etc. Estos son varios ejemplos que se viven diariamente en muchos centros educativos por falta de previsión o atención tardía. A continuación, se advierten algunos aspectos desencadenantes de la improvisación: agotamiento energético, desperdiciado en asuntos baladíes; desmotivación provocada desde la propia comunidad educativa o por circunstancias externas al centro; y, por último, la falta de vocación docente.

VIII. PROCESO VERSUS RESULTADO

Valorar el proceso más que el resultado en la práctica deportiva, sea en la iniciación o en su fase de perfeccionamiento, es entender que todo el camino previo a la finalización de una actividad o acción determinadas supone un cúmulo elevado de experiencias que no se pueden menospreciar.

(...) Esta práctica tiene un enorme potencial para fomentar el desarrollo de capacidades vinculadas a la interiorización o conocimiento de sí mismos. Se trata, sin duda, de una característica específica del ser humano que incide en la posibilidad de analizar su propia existencia y ser consciente de la realidad cambiante que le rodea (Hernández Álvarez, 2005: 141).

No es difícil encontrar estudiantes sobre-exigidos en sus actividades cotidianas por familiares, educadores, etc. Ese nivel de presión puede llegar a alienar a los niños. Dicho sometimiento puede interferir en su desarrollo personal, dando como resultado el salto de etapas formativas, la pérdida de los valores del deporte y uno de los principales objetivos en la iniciación deportiva: disfrutar de la misma.

Por ello, es muy importante marcar *rutinas previas y posteriores* a la competición que favorezcan la reflexión acerca de los retos individuales y colectivos, sensaciones anteriores y posteriores, expectativas pasadas y futuras, situaciones surgidas entre compañeros y/o adversarios, etc. En estas rutinas se han de canalizar el efecto de la victoria y la derrota con un trabajo basado predominantemente en el diálogo con ellos, planteando cuestiones del tipo: ¿Qué ganamos? ¿Qué perdemos? ¿Se ha mejorado algún aspecto? ¿Qué se puede hacer mejor? La reproducción de sus propios videos, incluso, la dramatización de escenas a modo de ejemplo, resulta impactante y muy eficaz para conseguir la interiorización y autoconocimiento.

IX. ESFUERZO COMPARTIDO

El esfuerzo compartido es una pieza vital para el éxito educativo y un principio pedagógico recogido en la actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Queda demostrado en puntos anteriores el efecto de una

competición sana dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando este se desarrolle con la *participación oportuna* de los cinco agentes responsables: *el estudiante*, *la actividad deportiva*, definida por un conjunto de *normas y jueces* aportando su significado; *los compañeros y adversarios* dotándola de sentido y, por último, los *padres y madres* apoyando la formación integral del individuo (Caballero y De-Juanas, 2007: 223).

Dicho esto, se entiende por *participación oportuna* la intervención eficaz y eficiente. Para ello es preciso mantener abierto el canal de comunicación dado que ha quedado patente su importancia en la relación existente entre estudiantes y docentes. Igualmente, no lo es menos entre familiares y maestros, puesto que, de su común entrega y línea pedagógica, se obtendrán los máximos beneficios. La herramienta propuesta para que esta consideración sea una realidad es la planificación de *reuniones y entrevistas* periódicas entre ambos agentes sociales. De estos encuentros debe surgir un mismo guión educativo y, por lo tanto, una interpretación afin de los acontecimientos que sucedan a lo largo de toda la experiencia competitiva del estudiante. Éste ha sido un recurso de éxito probado en diversas actividades deportivas de iniciación (Caballero y De-Juanas, 2007).

X. EL ÉXITO ES ALGO MÁS QUE UN RESULTADO

La última de las consideraciones propuestas para comprender y utilizar la competición dentro del marco educativo formal, se encuentra estrechamente relacionada con el proceso y el resultado. Así como señala Boisclair (2006), citando a Robbins: «el fracaso es imposible siempre que se haya aprendido algo», ese ha de ser el mensaje que se debe transmitir, no sólo con palabras sino con comportamientos ejemplares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (2001): *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación* (B.O.E. 4 de mayo de 2006).
- BOISCLAIR, D. (2006): *En nombre de mi libertad, ¡dejadme jugar!* (Barcelona, INDE).
- CABALLERO, D. y DE-JUANAS, A. (2007): *Planificación de la intervención del entrenador de baloncesto con los padres y madres en equipos de formación: experiencias en las escuelas de baloncesto municipales de Puente de Vallecas*, en JIMÉNEZ, A. C. y ORTEGA, G. (COORD.) *Baloncesto en la iniciación*. (Sevilla, WANCEULLEN).
- CASTRO R. (2009): *Tiempo para decidir. La gestión de la adversidad desde los valores del baloncesto* (Barcelona, EMPRESA ACTIVA).
- GOLEMAN, D. (2000): *Inteligencia emocional* (Madrid, KAIRÓS).
- GONZÁLEZ LOZANO, F. (2001): *Educación en el deporte. Educación en valores desde la educación física y la animación deportiva* (Madrid, CCS).

- GONZALO MICÓ, J. (2011): *Castigos y refuerzos*. (<http://www.vuestrobasket.com/ES/vPbArticulo.php?P1=21&P2=CASTIGOS+Y+REFUERZOS+%2820100512%29>) consulta del 3 de junio de 2011.
- PERIS DEL CAMPO, D. (2003): *Los padres son importantes... para que sus hijos hagan deporte* (Castellón, FUNDACIÓN C.D. CASTELLÓN).
- PERSONNE, J. (2005): *El deporte para el niño. Sin records ni medallas* (Barcelona, INDE).
- RUIZ OMEÑACA, J. V. (2004): *Pedagogía de los valores en la educación física* (Madrid, CCS).
- SÁNCHEZ PATO, A., MOSQUERA GONZÁLEZ, M. J., BADA JAIME, J., CEBRIÁN SÁNCHEZ, Y. (2008): *Educación en valores a través del deporte* (Sevilla, WANCEULLEN).

LA INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ESTUDIANTES

Álvaro Muelas Plaza

e-mail: alvaro_muelas@hotmail.com

Centro Universitario Villanueva

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, el bajo rendimiento académico de los estudiantes es un tema de gran calado en las sociedades europeas. Por ese motivo, se debe dejar de lado el *enfoque conductista*, en donde el control del aprendizaje del alumno lo tiene el profesor, siendo el estudiante un ser pasivo en dicho aprendizaje, cuyo repertorio de conductas está determinado por la experiencia, y se debe apostar por un *enfoque cognitivo*¹, el cual trata de llenar el vacío entre el «input» y el «output» (Coll, 2001; Mayor, 1980; Beltrán, 1984). Pretende identificar, representar y justificar la cadena de procesos mentales que arrancan de la motivación y percepción del «input» informativo y terminan con la recuperación del material y el «feedback» correspondiente.

Todo aprendizaje es un proceso constructivo, significativo y personal (Sternberg, 1986). En el enfoque cognitivo, el estudiante conoce sus propios procesos cognitivos y tiene en sus manos el control del aprendizaje. En este enfoque, el aprendizaje resulta eminentemente activo. El estudiante no se limita a adquirir conocimientos, sino que los construye, usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. El profesor, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construir dichos conocimientos junto con el estudiante, siendo construido y compartido. Entre el «input» y el «output» se deben producir unos procesos mentales que hagan que el estudiante vea el sentido a su aprendizaje, influyendo de un modo muy importante en su motivación y autoconcepto, aspectos claves en todo proceso de aprendizaje. Debe ser un aprender a aprender.

El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades para aprender contenidos. El aprendizaje de

¹ En la actualidad, el único modo que existe para que el estudiante aprenda de un modo razonado y útil es a través del enfoque cognitivo.

habilidades para aprender contenidos no hace referencia a ningún contenido concreto, sino que se extiende a todos los contenidos actuales y posibles. El estudiante que aprende a aprender, más que un contenido, lo que aprende es a trazar un plan eficaz de aprendizaje, eligiendo las estrategias oportunas.

Por ello, la herramienta de trabajo que ayuda al estudiante a aprender a aprender son las *estrategias de aprendizaje*², las cuales sería aconsejable trabajar con los estudiantes desde edades tan tempranas como la que corresponde a la enseñanza infantil. Es más, las estrategias básicas de aprendizaje se adquieren probablemente en los primeros años escolares, y parece de toda duda la existencia de una etapa crítica para la enseñanza de dichas estrategias, como es la que va de los 11 a los 14 años, que es cuando aparece el pensamiento formal propio del adulto.

Las estrategias hacen referencia, más bien, a operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar. A través de las estrategias podemos procesar, organizar, retener y recuperar el material informativo que tenemos que aprender, a la vez que planificamos, regulamos y evaluamos esos mismos procesos.

Beltrán (1993) realizó una clasificación de estrategias de aprendizaje, según la cual, se pueden aglutinar y o presentar de acuerdo a las siguientes dimensiones: 1) sensibilización (motivación: atribución causal, búsqueda de éxito. Actitudes: formación, cambio, mantenimiento. Emoción: control emocional), 2) atención (global, selectiva y sostenida); 3) adquisición (selección, repetición, organización y elaboración); 4) personalización (creatividad, pensamiento crítico, auto-regulación); 5) recuperación (búsqueda dirigida, búsqueda del azar, etc.); 6) transfer (de alto nivel, de bajo nivel); 7) evaluación (inicial, final, normativa, criterial, etc.)

I. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Por todo lo comentado anteriormente, en todo momento, se debe buscar por parte del estudiante un *aprendizaje significativo*³ (Ausubel, 1968). En este aprendizaje, las tareas están relacionadas de forma congruente. El aprendizaje significativo según Ausubel requiere dos condiciones esenciales: 1) disposición del sujeto a aprender significativamente; y 2) material de aprendizaje potencialmente significativo.

El aprendizaje significativo exige que la presentación de los nuevos contenidos respete la diferenciación progresiva (las ideas generales se presentan primero y después las ideas particulares) y la reconciliación integradora (los conocimientos ya existentes se reorganizan y adquieren nuevo significado). Esta idea, a día de hoy, como indica Mayer (2004), es lo que se quiere inculcar en los

² Operaciones mentales internas que debe realizar el alumno en la situación de aprendizaje para poner en marcha todos sus procesos mentales.

³ *Es relacionar los nuevos aprendizajes con los adquiridos con anterioridad* Ausubel (1968).

estudiantes, dejando de lado el aprendizaje memorístico, que es hacia donde van dirigidas las técnicas de estudio. Estas se sitúan en un nivel inferior al de las Estrategias de Aprendizaje y no guardan relación ninguna con la temática ni con el contexto del currículo, por lo cual, caso de ser eficaces, resultan difícilmente transferibles a otras áreas del aprendizaje escolar. Dada la naturaleza específica, concreta y utilitaria de las técnicas de estudio, pueden convertirse en una serie de recetas para el éxito de los estudios que permita al estudiante superar, como pueda, los exámenes que tenga pendientes. La edad en que se suele hacer este entrenamiento en las técnicas de estudio suele ser ya avanzada, por lo general hacia el final de la enseñanza secundaria o del bachillerato.

Como se puede observar a través de la figura 1 que se adjunta, para conseguir un aprendizaje significativo, con una buena retención y un buen transfer, se debe *seleccionar, organizar y elaborar* correctamente la información.

Figura 1: Aprendizaje Significativo Fuente. Elaboración propia

SELECCIÓN	SI	ORGANIZACIÓN	SI	ELABORACIÓN	SI	Aprendizaje significativo. Retención buena y transfer bueno.
NO		NO		NO		
No hay aprendizaje: retención pobre y transfer pobre		Aprendizaje no significativo: retención buena y transfer pobre		Aprendizaje Parcialmente significativo: retención buena y transfer mixto		

De acuerdo con este modelo, para lograr el proceso de comprensión significativa de la información, el estudiante tendrá que desplegar las estrategias de selección, organización y elaboración.

Selección

La selección consiste en separar la información relevante de la información poco importante. Algunos han llamado a esta estrategia esencialización (Hernández Pina, 1990) por cuanto el objetivo y resultado final es la obtención de la idea esencial.

Las técnicas que pueden activar y desarrollar mejor la estrategia de la selección son entre otras: el subrayado, el resumen, el esquema y la extracción de la idea principal.

Organización

La estrategia de organización trata de combinar los elementos informativos seleccionados en un todo coherente y significativo, mejorando el recuerdo de los contenidos (Gagné, 1985). La organización puede influir en el recuerdo de diversas maneras. Puede mantener la propagación de la activación en el área

relevante de la memoria a largo plazo, o puede suministrar indicadores en la memoria de trabajo (memoria a corto plazo) para las áreas relevantes de la memoria a largo plazo, o puede suministrar una fuente de claves de recuperación para seguir buscando en la memoria.

Es importante desde el punto de vista de la intervención psicoeducativa, saber si es posible mejorar la capacidad de los sujetos para organizar el material complejo del aprendizaje. Hay una serie de técnicas de organización que han demostrado una notable eficacia a la hora de mejorar la organización de los estudiantes en contextos escolares (Genovard y Gotzens, 1990; Pastor, 1990; Bernad, 1990; Pérez, 1990; Román, 1990; Monereo, 1991; Hernández y García, 1991; Hernández Pina, 1990). Destacan: red semántica, técnicas espaciales, mapa conceptual, etc.

Elaboración

La elaboración, en cuanto estrategia de aprendizaje, es una actividad por la cual se añade algo (una información, un ejemplo, una analogía) a la información que se está aprendiendo a fin de acentuar el significado y mejorar el recuerdo de lo que se aprende. Por lo general, la gente produce elaboraciones durante el aprendizaje. El material que estimula o provoca alguna elaboración implica más tiempo de procesamiento.

Dentro de las técnicas de elaboración, destacan las metáforas y los procesos nemotécnicos.

La elaboración establece conexiones externas (relaciona la nueva información con la vieja), mientras que la organización establece conexiones internas (relaciona los datos informativos unos con otros). Cuantas más conexiones se puedan establecer entre los datos informativos, mejor se aprende y se recuerda la información (Pérez, 1990).

Para conseguir, que los estudiantes se familiaricen con las Estrategias de Aprendizaje y consigan buenos resultados académicos, es de vital importancia a día de hoy, que toda la sociedad educativa (profesores, familiares, etc.), confíen en el estudiante, ayudando con ello a que este mejor, en su autoconcepto, en su capacidad de superación y en su creatividad, aspectos claves para alcanzar los objetivos propuestos.

Es difícil que un alumno sea creativo si cree que no tiene capacidad para ello; y es que la principal limitación de un estudiante para hacer algo es creer que no lo puede llevar a cabo.

El efecto Pygmalión⁴ es una buena muestra de lo que ocurre muchas veces en el aula. Rosenthal & Jacobson (1966) dijeron a los profesores que las

⁴ En la educación actual, es de vital importancia que se confíe en los estudiantes, aunque obtengan malas calificaciones escolares. Hay que ayudarles a que encuentren sus puntos fuertes.

pruebas psicológicas ponían de relieve que algunos estudiantes iban a tener mucho éxito el año siguiente. El resultado fue que los estudiantes supuestamente brillantes, elegidos al azar, lo hicieron mejor que los otros estudiantes. Esto quiere decir que, en la escuela y en la vida, establecer una expectativa es, a veces, suficiente para convertirla en realidad.

Por todo ello, a la hora de apoyar a los estudiantes para que consigan alcanzar la meta propuesta, además de utilizar correctamente las estrategias de aprendizaje adquiridas desde etapas educativas tempranas, en todo momento hay que tener en cuenta factores motivacionales como la curiosidad, el asumir riesgos (transmitiéndoles que no pasa nada si en un principio no se alcanza el objetivo), o el demorar la gratificación (haciéndoles ver que en más de una ocasión, el objetivo no se va a alcanzar a las primeras de cambio).

II. ESTUDIO EN RELACIÓN AL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y A LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

En la actualidad, uno de los estudios más recientes que demuestran la enorme influencia que tienen las estrategias de Aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes, es el realizado por Beltrán y Muelas (2011). El objetivo fundamental de la investigación, era observar durante su tránsito educativo, las diferencias de rendimiento existentes por parte de los mismos estudiantes al finalizar la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y el comienzo de la etapa de bachillerato (1º bachillerato). Por ello, el análisis se realizó con las notas académicas obtenidas por los estudiantes al finalizar 4º ESO, y las calificaciones de esos mismos estudiantes al comenzar 1º bachillerato, siendo en octubre del 2008.

Lo que se quiso observar es si existían diferencias significativas de rendimiento entre el final de la etapa de la E.S.O y el comienzo de la etapa de bachillerato ya que, como se puede apreciar, apenas existen cuatro meses entre unas calificaciones y otras. Por este motivo, a los estudiantes se les presentó una sola vez la prueba de Estrategias de Aprendizaje; CEA (Beltrán, Pérez y Ortega 1997), siendo al comienzo del bachillerato, momento intermedio entre las calificaciones obtenidas en la ESO y en el citado bachillerato.

El cuestionario está relacionado con las teorías más actuales de la inteligencia y especialmente, con la teoría triárquica de Sternberg (1985) que abarca tres tipos de inteligencia: analítica, sintética o creativa y aplicada (Sternberg, 1986).

El cuestionario CEA trata de identificar las estrategias que utilizan los estudiantes cuando aprenden. Si los estudiantes responden con sinceridad, pueden ayudarle a conocer mejor su forma de estudiar: su estilo de aprendizaje, su sistema de retener los conocimientos o de aplicarlos etc.

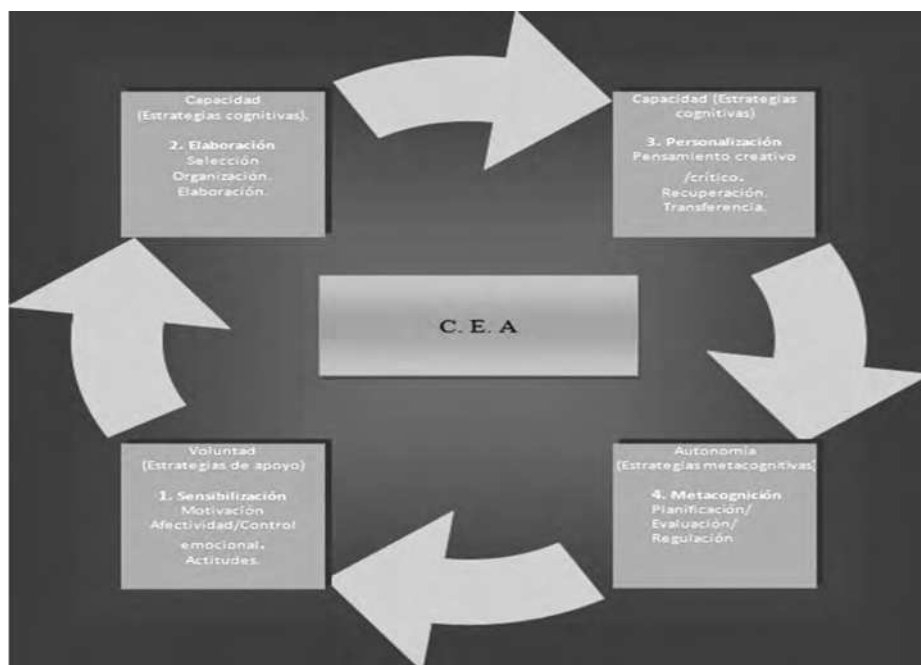
Representa a las tres dimensiones de la mente humana por medio de cuatro escalas que se corresponden con el modelo de construcción del conoci-

miento explicado por Beltrán (1993). Este modelo comprende los siguientes procesos: sensibilización, atención, adquisición, personalización, recuperación, transferencia, evaluación y metacognición. Para facilitar la práctica, los procesos anteriores están reorganizados en cuatro:

1. Sensibilización.
2. Elaboración (atención y adquisición).
3. Personalización (recuperación y transferencia).
4. Metacognición (planificación, regulación y evaluación).

Las cuatro escalas del CEA y correspondientes subescalas se representan en la siguiente figura 2:

Figura 2. Escalas del CEA. Fuente: Beltrán, Pérez y Ortega (1997)



III. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los estudiantes, al finalizar 4º de la ESO, presentaron calificaciones medias, las cuales tienen una correlación muy estrecha con las estrategias de aprendizaje utilizadas. En concreto, las estrategias de sensibilización, correlacionan 0,09, de manera significativa (0,005). También son significativas las correlaciones existentes entre el rendimiento de los estudiantes y la escala de elaboración (con una correlación del 0,07, y una significatividad del 0,031), la escala de personalización

(con una correlación del 0,09, con una significación del 0,006) y la escala de metacognición (con una correlación del 0,07, con una significatividad del 0,021).

Respecto a la suma total de las estrategias de aprendizaje en relación con el rendimiento total que obtienen los estudiantes (notas finales en 4º ESO), se aprecia una correlación del 0,10, con una significatividad del 0,003 (ver figura 3).

Sobre las estrategias que emplean los mismos estudiantes al comienzo de 1º de bachillerato (notas de primera evaluación en 1º bachillerato), también existe correlación entre dichas estrategias utilizadas y el rendimiento obtenido. Así, hay una correlación del 0,16 entre la escala de sensibilización y el rendimiento obtenido, con una significatividad del 0,000. Lo mismo ocurre en la escala de elaboración (con una correlación del 0,06, y una significatividad del 0,049), personalización (con una correlación del 0,08 y una significatividad del 0,017) y metacognición (con una correlación del 0,08, con una significatividad del 0,009).

Sobre la suma total de las estrategias utilizadas por los estudiantes cuando inician 1º de bachillerato, respecto a su rendimiento, se aprecia como existe una correlación del 0,12, con una significatividad del 0,000.

Figura 3. Correlación entre estrategia total y rendimiento total

		Sensibilización (CEA)	Elaboración (CEA)	Personalización (CEA)	Metacognición (CEA)	Total (CEA)
Media ESO	4º					
	Correlación de Pearson	,095	,073	,093	,078	,102
	Sig. (bilateral)	,005*	,031*	,006*	,021*	,003*
	N	861	861	861	861	861
Media 1º Bachillerato						
	Correlación de Pearson	,168	,067	,081	,088	,121
	Sig. (bilateral)	,000*	,049*	,017*	,009*	,000*
	N	871	871	871	871	871

Por tanto, se aprecia en esta figura como las estrategias de aprendizaje de los estudiantes correlacionan de un modo clave en su rendimiento.

Además de estos resultados, en dicha investigación de Muelas (2011), se ha querido comprobar la correlación existente entre las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes y su rendimiento académico con un análisis de regresión, para comprobar el valor predictivo de las Estrategias respecto al rendimiento académico.

En 4º de la ESO, se observó cómo las estrategias de aprendizaje explican el 16,9 % de la variabilidad del rendimiento académico. Este dato aumenta en 1º bachillerato, donde las estrategias de aprendizaje explican el 22,8% de la variabilidad del rendimiento académico (ver figura 4).

Figura 4. Análisis de regresión. Estrategias de Aprendizaje

	R cuadrado corregido	Significatividad ANOVA
4º ESO	.169	0,002*
1º BACHILLERATO	.228	0,000*

IV. DIRECCIONES PARA EL FUTURO

En definitiva, al ser el rendimiento académico de los estudiantes una gran preocupación, la comunidad educativa debe trabajar en muchos frentes, destacando los siguientes:

- Regular los programas de formación del profesorado dando especial importancia a los procesos de aprendizaje.
- Buscar en el proceso de enseñanza el aprendizaje significativo.
- Estrecha relación Centro Educativo-Familia.
- Realizar estudios cualitativos al profesorado, para observar la influencia percibidas de las variables analizadas en esta investigación.
- Realizar un estudio etnográfico para observar la influencia percibidas de las variables analizadas en esta investigación en los centros educativos.
- Trabajar las estrategias de aprendizaje con los estudiantes desde edades tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational Psychology: a cognitive view* (New York, Holt).
- BELTRÁN, J. A. (1984): Psicología de la Educación: Una promesa histórica II, *Revista Española de Pedagogía*, nº163, pp.37-78.
- BELTRÁN, J. A. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- BELTRÁN, J. A., BEPÉREZ, L. F y ORTEGA, I. (1997): *Cuestionario de estrategias de aprendizaje*. CEA (Madrid, TEA).
- MUELAS, A. (2011): *Los determinantes del Rendimiento Académico* (Tesis doctoral no publicada). Departamento Psicología Evolutiva. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- BERNAD, J. A. (1990): *Psicología de la enseñanza-aprendizaje en el Bachillerato y Formación Profesional* (Instituto de CC de la Educación, Universidad de Zaragoza).
- COLL, C. (2001): *Psicología y currículum* (Barcelona, Laia).

- GAGNÉ, R. M. (1985): *The cognitive psychology of school learning* (Boston, Little Brown and Company).
- GENOVARD C. y GOTZENS, C. (1990): *Psicología de la Instrucción* (Madrid, Santillana).
- HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA, L. A. (1991): *Psicología y enseñanza del estudio* (Madrid, Pirámide).
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1990): *Aprendiendo a aprender. Métodos y técnicas de estudio para estudiantes de EGB, Bachillerato y Formación Profesional* (Madrid, Distribuidor Editorial).
- MAYER, R.E. (2004): *Psicología de la Educación* (Vol. II). Enseñar para un aprendizaje significativo. (Madrid, Pearson Educación).
- MAYOR, J. (1980): Orientaciones y problemas de la Psicología cognitiva. Análisis y Modificación de conducta, nº 6, pp.213-278.
- MONEREO, C. (1991): *Enseñar a pensar a través del currículo escolar* (Barcelona, Casals).
- PASTOR, E. (1990): Estrategias de análisis e intervención en contenidos curriculares, en R ROMÁN , J. M. y GARCÍA, D. A., *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (Valencia, Promolibro).
- PÉREZ, L. F. (1990): Proyecto Docente. (Madrid: Universidad Complutense).
- ROMÁN, J. M. (1990): Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje, en ROMÁN, J. M. Y GARCÍA, D. A., *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar* (Valencia, Promolibro).
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1966): *Teachers' experiences: determinants of pupils' IQ gains*. Psychol. Rep. nº19, pp.115-118.
- STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond I. Q.: A triarchic theory of human intelligence* (New-York , Cambridge University Press).
- STERNBERG, R.J. (1986): *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. (San Diego, Harcourt Brace- Jovanovich).

EL CONSUMO DE DROGAS EN LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS

M^a del Carmen Muñoz Díaz

e-mail: mcmundia@upo.es

Encarnación Pedrero García

e-mail: epedgar@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

El consumo de drogas ha sido y sigue siendo un gran problema para la sociedad, a pesar del tiempo transcurrido. No es menos cierto que en estos momentos no ocupan un lugar preferente entre las preocupaciones de la ciudadanía, afectando a un gran número de personas de toda condición y edad.

Ello es a pesar de que en los últimos años se han producido cambios importantes en relación a la drogas, lo que ha llevado a una cierta actitud permisiva en cuanto a los consumos, así como a las formas de enfrentarse con ellas.

Desde la Universidad Pablo de Olavide (a través del *Vicerrectorado de Participación Social*), en base a su convenio marco con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social de la Junta de Andalucía (*Dirección General de Drogodependencias y Adicciones*) firmado en Diciembre de 2006, inicia todo un conjunto de medidas encaminadas a estudiar y describir el fenómeno en su propio ámbito, así como a intervenir con carácter preventivo con el objetivo de sensibilizar y educar a la comunidad educativa sobre el fenómeno.

Dentro de este plan de actuación se enmarca la investigación realizada sobre el consumo de las distintas sustancias y las actitudes de la población universitaria en relación a otras adicciones, así como lo relativo al ocio juvenil y la aplicación del actual marco normativo regulador y los conflictos que ello pueda ocasionar.

I. LA INVESTIGACIÓN

Nuestro ámbito de realización del proyecto ha sido el campus de la Universidad Pablo de Olavide, al ser el referente de nuestra realidad más próxima, pretendiendo establecer una comparación con otros estudios realizados al respecto en ámbitos parecidos.

Son los elementos culturales, educativos y de socialización los que nos han servido como punto de inicio de nuestro estudio y que esperamos nos lleven a comprender los motivos que están presentes en las conductas de riesgo de nuestros estudiantes. También abordamos algunas cuestiones que tienen que ver con rasgos de personalidad, ya que ellos pueden asociarse a determinadas actitudes y creencias ante el consumo, así como cuestiones culturales, sociales o individuales. Junto a los aspectos referidos al consumo, formas y frecuencias, nos hemos interesado en conocer el contexto social en el que éstos se producen.

En cuanto a los objetivos e instrumentos utilizados, éstos han sido de tipo cuantitativo (cuestionarios, registro de casos) y cualitativos (entrevistas, grupos de discusión) para, de esta forma, contar con varias estrategias y fuentes de información que complementarán el proyecto en base a los objetivos planteados.

Por último, pretendemos utilizar el método comparativo, cuya elección la hemos realizado por la propia naturaleza del objeto a investigar y al tratarse de un fenómeno social factible de conocer e investigar y del que existen otros elementos de referencia.

Todo ello se pretende realizar con la participación directa de los propios alumnos/as y el profesorado que trabaja en este ámbito, ya que desde un primer momento se planteó como un proyecto de investigación aplicado a una realidad muy concreta y cercana.

Objetivos Generales y específicos

Podemos decir que con la presente investigación hemos pretendido actuar sobre diversos aspectos que inciden en el fenómeno de las adicciones en la población universitaria, matizando los aspectos de género de forma específica y en las adicciones comportamentales, en lo que llamamos poliadicciones, como son las referidas a los videojuegos, internet y el uso compulsivo de móviles, máquinas tragaperras, etc.

Como objetivos específicos u operativos, nos planteamos los siguientes:

1. Conocer los perfiles de los jóvenes universitarios con relación a los distintos consumos y establecer las posibles diferencias entre los chicos y las chicas.
2. Mejorar el conocimiento de los posibles factores de riesgo que llevan al consumo de drogas en la población universitaria, así como analizar posibles factores protectores en aquellos que no consumen drogas.
3. Conocer las distintas actitudes en la población universitaria en relación a la aceptación o rechazo a las sustancias, al uso, su adquisición y sus posibles efectos.
4. Conocer la incidencia de algunas adicciones conductuales, los videojuegos, internet o los móviles, así como las conductas problemáticas.

5. Medir la incidencia de las acciones preventivas realizadas al amparo de los acuerdos establecidos entre la Universidad Pablo de Olavide y la Junta de Andalucía.

Hipótesis

1. La variable género es uno de los elementos destacables en el patrón del consumo de drogas. Los consumos en las jóvenes y los jóvenes son cada vez más parecidos e incluso, en algunas franjas de edad y sustancias, las mujeres superan a los hombres.

2. La percepción de riesgo es mayor en las mujeres que en los varones, aunque estas variables en estos años están menos presentes.

3. Nuestros jóvenes universitarios, en relación al consumo de drogas, no presentan rasgos diferenciales entre mujer y varón.

4. Los problemas asociados al consumo de drogas pueden reducirse y mejorar si se tienen en cuenta las aspiraciones que hombres y mujeres tienen en nuestra sociedad.

5. Los niveles de consumo de drogas en la población universitaria, vienen a situarse en parámetros parecidos al conjunto de la población juvenil.

Metodología

El Universo es el conjunto de estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide (de todos los cursos y titulaciones, no así los de Tercer Ciclo). Respecto al muestreo, se ha hecho un muestreo probabilístico estratificado con asignación proporcional en cada estrato. Los estratos fueron las Facultades, y a su vez, en cada curso de la carrera. Decíamos que se ha realizado un muestreo probabilística a partir del universo a estudiar, es decir, los 8.314 estudiantes de la Universidad Pablo de Olavide.

El procedimiento seguido para obtener la muestra representativo de nuestro universo ha sido el siguiente: primero hicimos un muestreo simple para calcular el número total de la muestra (resultando ser 946 alumnos), con un error del \pm (más menos) 5%. Posteriormente, sabiendo el número total de la muestra, se ha realizado un muestreo estratificado con asignación proporcional, para respetar la importancia cuantitativa de cada estrato (clase universitaria según la carrera).

El total de alumnado encuestado es de 946, siendo un 59,6% mujeres y un 40,4 hombres, en total 564 frente a 382 varones. En cuanto a las edades decir que la edad media de los participantes en el estudio, se situaba entre los 19 a los 23 años, siendo este grupo el 60,6% del total. Podemos decir que el mayor porcentaje corresponde a jóvenes que se encuentran en los primeros años de los estudios universitarios, y es así por el perfil de titulaciones que tiene la Universidad Pablo de Olavide.

Indicadores, variables, cuestionario y método

Se pretende intervenir con algunos de los siguientes indicadores:

- Características sociodemográficas.
- De consumo.
- Comportamiento ante el consumo de drogas legales.
- Comportamiento ante el consumo de drogas ilegales.
- Medioambiental y familiar.

Cuestionario y trabajo de campo

Se utilizó un cuestionario estandarizado y anónimo como el de las encuestas opináticas. Se siguió el modelo utilizado en las domiciliarias, y se extrajeron ítems de otros estudios (v.gr., de las series de *Los Andaluces ante las Drogas*, permitiéndonos una cierta comparabilidad temporal), además de la experiencia que el equipo investigador tiene de otros estudios llevados a cabo con anterioridad.

El cuestionario recoge preguntas sobre: características sociodemográficas, consumo de drogas, percepción de riesgo sobre distintas conductas de consumo de drogas, nivel de disponibilidad percibida de las distintas drogas psicoactivas, algunos problemas sociales o de salud, información e intervenciones preventivas sobre drogas, consumo de drogas por parte de amigos y compañeros, prácticas de ocio, respuesta a la aplicación y medidas en la aplicación de la llamada *Ley Antibotellón* y actitud de los padres respecto al consumo.

El cuestionario se cumplimentó por escrito por los estudiantes universitarios. Se realizó la búsqueda de éstos, siguiendo el plan previsto, en las aulas en las que se imparten las distintas titulaciones. La colaboración fue buena por parte de los alumnos como por parte del profesorado.

El instrumento utilizado en esta primera fase ha sido un cuestionario que respondía a los objetivos planteados (puede consultarse en el Anexo). La construcción del cuestionario se realizó con la colaboración de un equipo externo, que ayudó a la adaptación del mismo a la plantilla que permitió su posterior análisis y estudio.

Un aspecto controvertido en este tipo de estudios se refiere a los conceptos de validez y fiabilidad. Si tenemos en cuenta el concepto puro de fiabilidad, hay que decir que nuestro cuestionario no es un instrumento de medida en sentido estricto. La fiabilidad es una característica de los instrumentos de medida que se centran sobre un determinado rasgo (o dimensiones de éste), pudiendo arrojar una puntuación o puntuaciones que sitúan al sujeto en relación a ese rasgo. En el caso de nuestro instrumento, se trata de un cuestionario para recoger información sobre diferentes aspectos relacionados con un tema, pero la finali-

dad no es en sí la medición. En consecuencia, no cabe hablar de fiabilidad en sentido propio.

Sí hemos contrastado la validez facial o aparente (los destinatarios entienden lo que se les pregunta y consideran que está relacionado con el tema en el que se centra el cuestionario) o su validez de contenido (las preguntas incluidas son adecuadas para estudiar el tema que se pretende).

II. DATOS OBTENIDOS

Entre los numerosos datos obtenidos queremos destacar los siguientes:

a) Respecto al consumo de tabaco:

Llega a ser la sustancia más extendida en su consumo, por lo que en nuestra encuesta apareció que el 36,2% de la población universitaria consumía tabaco, porcentaje que podemos considerar elevado. Las chicas fuman más que los chicos, diariamente, cinco puntos y medio por encima; mientras que son menos las mujeres que nunca han fumado que los chicos, el 50,4% frente al 56,5%.

Con respecto a la edad de inicio en el consumo de cigarrillos, haciendo mención en la encuesta anteriormente citada, la media en la población general se sitúa en torno a los 16,4 años, porcentaje similar al de nuestro estudio, en el que el 17,9% se había iniciado a los 16 años y un 16,8% a los 15.

b) Respecto al consumo de bebidas alcohólicas:

En cuanto al consumo de alcohol, debemos considerarlo junto con el tabaco la sustancia más extendida entre los estudiantes y la población general.

En la última encuesta escolar, estudiantes de 14 a 18 años, encontramos que el 79,6% lo ha probado alguna vez y el 74,9% lo ha consumido en el último año. En nuestro caso observamos que lo habían tomado alguna vez el 93,9% frente al 6% que no lo habían hecho nunca.

La edad de inicio, la situamos entre los 14 a los 15 años, ya que se habían iniciado el 39,4%, mientras que en los 14 años llegaba al 18,2%.

c) Respecto al conocimiento de los servicios y actuaciones existentes en Andalucía para la atención a los problemas de drogas.

d) Respecto al conocimiento que tenían sobre los dispositivos para la atención a los problemas de drogas puestos en marcha por las Administraciones, quisimos saber qué nivel de conocimiento tenían de ellos. El resultado fue que el 21,1% no había tenido conocimiento alguno, el 29,6% poco y sólo el 31,2% dijo saber algo de su existencia. Frente a ello, un 12,6% manifestó que bastante y un 3,1% que mucho.

En general podemos considerar que casi el 47% había tenido algún conocimiento de los dispositivos existentes.

III. CONCLUSIONES

En este punto pasamos a presentar los datos más significativos que han aparecido en nuestros cuestionarios, sin que ellos lleguen a ser concluyentes sobre el fenómeno que abordamos.

Así pues, concretando los datos aparecidos en nuestro estudio, hemos podido observar los siguientes hechos:

Con relación al consumo de sustancias legales, el 52,9% nunca había fumado, el 10% dejó de fumar, el 14,6% sólo fumo ocasionalmente y son fumadores diarios el 21,6%. El consumo de un paquete diario se realiza por el 16%, correspondiendo de forma significativa en los alumnos de Derecho con el 20% y Humanidades con el 19,2%.

Las chicas fuman cinco puntos más que los chicos, el 56,5% y el 50,4%. En cuanto a la edad de inicio en el consumo, la media se sitúa entre los 15 y 16 años, ya que en este periodo encontramos el 34,5% de la población encuestada, siendo las chicas las que antes se inician en el consumo de tabaco.

Son los espacios de ocio y diversión en los que se produce el mayor consumo, al llegar al 79,9%, seguido de los momentos de estrés o nerviosismo, el 68,3%. Como principal actividad de ocio encontramos ir de copas, discotecas, pubs e ir de botellón.

En el caso del alcohol, sustancia muy extendida en esta población, habiéndola consumido el 93,4% de los encuestados, siendo la edad de inicio entre los 14 a los 15 años. En cuanto al género los chicos se inician antes, sobre los 15 años, mientras que ellas lo hacen sobre los 16 años.

Es una población que cuenta con un fácil acceso a las drogas; ya que para el 92,9% lo consideraba muy y fácil el 4,5%.

En cuanto al consumo de las distintas sustancias, el consumo más importante de drogas legales es el del alcohol con el 62,8%, seguido del tabaco con el 22,9%.

En el caso de las drogas ilegales, es el cánnabis con el 11,6%, seguida de las drogas de síntesis con el 1,6% y la cocaína con el 0,9%.

En cuanto al consumo de drogas dentro del recinto de la Universidad, éste suponía el 22,7% de la muestra, siendo los consumos más importantes los de tabaco realizado por el 61,4%, el alcohol por el 17,2% y cannabís el 16,9%. El resto del consumo de las sustancias son pocos significativos.

En cuanto a las adicciones comportamentales, vimos que existe un uso muy extendido de Internet que afectaba al 98,5% y de telefonía móvil con el 98,3%. Del resto de las nuevas tecnologías destacar el uso de videojuegos con el 33%.

Con respecto a la frecuencia de utilización de las nuevas tecnologías, encontramos que el 66,6% hacía un uso diario de Internet, de los que el 14,4% lo utilizaba más de tres horas. En general era más usada por los chicos, el 72,0% frente al 62,9% de las chicas.

También, en el caso de la telefonía móvil era muy alto ya que el uso diario era del 90,8% y un 7,3% la usaba seis horas o más de seis; mientras el 26,5% la utilizaba entre una y tres horas. En este caso era mayor el uso en las chicas que en ellos, el 94,0% frente al 86,1%.

En los videojuegos había un 5,5% que los utilizaba diariamente y el 2,7% de éstos jugaba entre una y tres horas. Resultaba importante el uso en los varones, el 10,5%, y muy reducidas en las chicas, el 2,1%.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECONA, E. (2004). *Manual de intervención en drogodependencias* (Madrid, Síntesis).
- BERMEJO, E y MUSITU, G. (1987). *Las drogas: análisis teórico y método de evaluación* (Valencia, Nau Llibres).
- CASTILLO MANZANO, A. J. et al. (1986). *Cuaderno de orientación para educadores: La intervención educativa ante las drogodependencias* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- CASTILLO MANZANO, A. J. y MONTIEL, P. (1997). *Programa de Prevención Comunitaria: Ciudades sin Drogas* (Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Asuntos Sociales).
- CASTILLO MANZANO, A. J. (1997). Expectativas ante los nuevos retos en la intervención socioeducativa en drogodependencias. Nuevos desafíos ante la actuación, en CAMACHO, A. (DIR.) *Intervención socioeducativa sobre drogodependencias en Andalucía* (Sevilla, Consejería de Asuntos Sociales).
- CASTILLO MANZANO, A. J. (1998). La prevención de las drogodependencias en el ámbito educativo, desde el Plan Andaluz sobre Drogas, en CARIDE GÓMEZ, J.A., *Atención a los espacios y tiempos extraescolares* (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- CASTILLO MANZANO, A. J. (1999). Prevención de las toxicomanías y reinserción social del drogodependiente, en PÉREZ SERRANO. (COORD.), *Exclusión e integración social* (Sevilla, Universidad de Sevilla).
- CASTILLO MANZANO, A. J. (2001). Modelos de intervención desde el Plan Andaluz sobre Drogas. En AA.VV., *Alcoholismo: bases para la intervención*.
- CASTILLO MANZANO, A. J. y MORÓN, J. A. (2005). Drogas y comunidad. Estrategias de prevención comunitaria de las drogodependencias desde el ámbito local, en GARCÍA MARTÍNEZ, J. A., y SÁNCHEZ LÁZARO, A. M. (EDS.), *Educación, drogas y sociedad* (Universidad de Murcia, Murcia).

- GARCÍA MARTÍNEZ, J. A. (1998a). Educación para la salud y drogas: hacia un cambio de enfoque. *Pedagogía social*, (1) Segunda Época, pp.59-69.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. A. y BENITO, J. (2000). Educación para la salud y coste social de la droga. *Surgam*, Segunda época, año LI, pp.13-19.
- MEGÍAS, E. (COORD.) (2000a). *La percepción social de los problemas de drogas en España* (Madrid, FAD).
- MEGÍAS, E (DIR.) (2000b). *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas* (Barcelona, Fundación «La Caixa»).
- MEGÍAS, E. et al. (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos* (Madrid, FAD).
- MEGÍAS, E. (Dir.) (2002). *Valores sociales y drogas* (2^a ed.) (Madrid, FAD).
- MEGÍAS, E y ELZO, J. (2007). *Jóvenes, valores, drogas* (Madrid, Fundación de Ayuda a las Drogodependencias).
- MORÓN MARCHENA. J. A. (DIR.) (1995). *Educación para la Salud en el ámbito comunitario* (Sevilla, Diputación de Sevilla).
- MORÓN MARCHENA. J. A. (DIR.) (1995). *Educación para la Salud: un reto para todos* (Sevilla, Ayuntamiento de Dos Hermanas).
- MORÓN MARCHENA. J. A. (DIR.) (1997). *Salud, Educación y Sociedad*, p.p. 76-83 (Sevilla, Diputación de Sevilla-Ayuntamiento Dos Hermanas).
- MORÓN MARCHENA. J. A. (DIR.) (1998). *Educación para la Salud. Fundamentos y Metodología*. (Sevilla, Ayuntamiento de Dos Hermanas).
- MORÓN MARCHENA. J. A. (1998). Educación para la Salud y Participación Comunitaria, en *Educación para la Salud. Fundamentos y Metodología* (Sevilla, Ayuntamiento de Dos Hermanas).
- MORÓN MARCHENA. J. A. (1998). *Nuevas demandas de la sociedad actual: Educación para la Salud y Educación para el Consumo* (Sevilla, GIPDA-Editorial Kronos).
- MORÓN MARCHENA. J. A. (1998). Tabaco y Educación para la Salud, en ROMERO PALACIOS, P. J., LEÓN GUERRERO, M. J., y GALLARDO VIGIL, M. A., *Educación para la Salud: Mejor sin humo*, p.p. 47-62 (Granada, Grupo Editorial Universitario).
- MORÓN MARCHENA, J. A. (DIR.) (1999). *Educación para la Salud y Municipio* (Sevilla, Ayuntamiento de Dos Hermanas y Consejería de Salud de la Junta de Andalucía).

EL CUENTO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Chenda Ramírez Vega

e-mail: chendafrancisca.ramirez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la comunicación y del lenguaje desde la primera infancia es un tema permanente de preocupación y es uno de los objetivos planteados por la Ley Orgánica de Educación (2006) para el segundo ciclo de Educación Infantil, en esta se destaca que en este nivel se deben *desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión*. De acuerdo a este postulado que plantea el sistema educativo actual en España y el cual plantea de manera explícita, que es necesario que la escuela ofrezca a todos los alumnos la posibilidad de aprender a comunicarse con eficacia en diferentes contextos.

En este sentido en las aulas de la Educación Infantil se trata de estimular cada una de las áreas que componen el lenguaje (forma, contenido y uso), a través de la aplicación de diversas estrategias y metodologías que se adapten a la diversidad del aula (alumnado con dificultades de aprendizaje, inmigrantes o con diversidad funcional), por esta razón los profesionales vinculados a la Educación Infantil (maestros de Educación Infantil, Logopedas, Maestros de Inglés u otras lenguas) deben conocer el proceso de cómo adquieren el lenguaje oral los niños y a partir de este punto crear un esquema conceptual común y claro en el que se trabajen todos los aspectos del desarrollo y los hitos en la adquisición de éste teniendo como referencia su desarrollo en contextos naturales (Acosta, 2004).

De acuerdo a Bruner (1984) el proceso de adquisición del lenguaje oral está influido por:

- El conocimiento del mundo que van adquiriendo los niños antes de dicha adquisición o en el momento de ella.
- La madurez.
- La relación social entre el niño y el adulto.

La relación social entre niño y adulto, se refiere a la estimulación realizada por los padres o cuidadores del niño, en contextos informales. A esta interacción social que se da entre el niño y el adulto se denomina como formato. De acuerdo a Bruner (1984: 179) el concepto formato se refiere al *microcosmos, definido por reglas, en el que el adulto y el niño hacen cosas el uno para el otro y entre sí*.

El formato cobra importancia en el desarrollo y adquisición del lenguaje, ya que constituye una herramienta gradual en el paso de la comunicación al lenguaje durante la primera infancia y que luego cuando el alumno ingresa al sistema educativo se convierte en el espacio mediador del aprendizaje formal.

Las interacciones sociales y lingüísticas en la familia preparan a los niños para que piensen en el lenguaje, sin embargo si la conversación familiar es escasa, es cuando la escuela debe proporcionar una conversación coherente y ordenada, por ende la conversación o diálogo es la clave para que la transición de la vida familiar a la escuela infantil, sea exitosa (Lipman, 1998).

A partir de lo anterior se desprende que el rol de los padres o cuidadores es un factor imprescindible para lograr además la generalización de aprendizajes adquiridos en la escuela, ya que es dentro de este entorno natural donde se puede proporcionar una estimulación intensiva durante los 365 días del año (Juárez y Monfort, 2002).

Por lo tanto los profesores y los padres deben utilizar estrategias similares en la estimulación del lenguaje oral, esto no quiere decir que los padres tomen el rol de profesores dentro del hogar sino que solo deben actuar de mediadores, sin que la actividad que realicen en conjunto se convierta en una clase, sino que esta simule un juego (Clemente, 2009; Del Río, 1998).

A partir de esto surge el siguiente cuestionamiento ¿qué estrategia o recurso metodológico pueden utilizar los padres y los profesores para estimular el desarrollo eficaz del lenguaje oral?

Lipman (1992), Juárez y Monfort (2008) y Clemente, (2009) indican que existen variadas estrategias que ayudan a desarrollar las habilidades lingüísticas de manera eficaz, una de las más completa y motivadora es el cuento.

I. EL CUENTO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Los cuentos han estado presentes en la vida de todos los seres humanos desde la infancia, entre ellos encontramos cuentos populares y los clásicos como los de Perrault, Andersen o de los Hermanos Grimm, muchos de ellos adaptados al mundo del cine- las famosas películas de Disney - y a la multimedia (Rodari, 2007).

Es indudable que los avances tecnológicos han influido en los formatos de los cuentos, sin embargo los clásicos en papel con y sin texto, constituyen el primer acercamiento de los niños a la comunicación impresa, donde las imágenes hablan por sí solas y que logran que los niños hablen de ellas.

La lectura de cuentos dentro del aula de Educación Infantil

De acuerdo a Camps (2005), Juárez y Monfort (2008) y Manolson (1995) los cuentos son una estrategia de apoyo para el desarrollo del lenguaje oral dentro del aula de Educación Infantil, ya que:

- Acercan a los niños a una parte de la cultura de su país y de otros países.
- Los cuentos tradicionales, se han mantenido en el tiempo y sus personajes y situaciones aún poseen una carga simbólica.
- Permiten evocar mundos de ficción, a través del lenguaje.
- Contribuyen a la construcción de esquemas mentales propios de los géneros narrativos.
- Acercan a los niños a un lenguaje más culto.
- Introduce a los niños en el mundo de la imaginación y la fantasía.
- Estimulan la memoria, la atención sostenida, concentración y la participación en el diálogo, además se llevan a cabo naturalmente el respeto de turnos.
- Corresponden a uno de los primeros aprendizajes literarios donde es necesario escuchar para comprender e interpretar y hablar para narrar.
- Al repetir sus cuentos favoritos se refuerzan las palabras adquiridas.

Existen diversos programas que se apoyan metodológicamente en el uso del cuento como estrategia educativa dentro del aula como los programas de Filosofía para niños (Lipman, 1987) y Jugar a pensar con cuentos (Sátiro y De Puig, 2000), este último está basado en el primero.

El cuento en estos programas es utilizado como recurso de apoyo para indagar en diversos temas valóricos y cotidianos, en este sentido Lipman (1992) indica que todo material que es relatado y contextualizado al ambiente actual es motivador y es asimilado de mejor manera por los niños. Además al surgir el diálogo y reflexión durante y después de escuchar el cuento se mejora el pensamiento lo que provoca una mejora en el desarrollo del lenguaje.

Por otra parte Sátiro y De Puig (2000) señalan que los niños de 3 a 5 años que ingresan a la escuela infantil se están introduciendo en el mundo del lenguaje, ya que hace poco tiempo que han adquirido las bases del lenguaje oral y del habla y cada día aprenden palabras y formas sintácticas nuevas, experimentando e incorporando otros lenguajes como el lenguaje gestual, el lenguaje de las formas, el de los colores, el de los sonidos, el de los gustos, el de los movimientos, el de los dibujos, etc.

De acuerdo a Gárate (1994) durante la lectura de cuentos compartida se produce una integración de diversos procesos cognitivos que influyen en la comprensión del texto, estos son:

–El *reconocimiento de palabras*, este es el componente perceptual más importante para comprender lo que escuchan. Este reconocimiento implica la codificación de patrones visuales y auditivos.

–El *análisis sintáctico* es el medio por el que se detectan las relaciones gramaticales de las palabras dentro de una oración, es decir su objetivo principal es establecer una representación de los contenidos semánticos y de sus funciones pragmáticas o sociales.

–El *análisis semántico*, se refiere al establecimiento de las relaciones de significado de la oración, es decir es la representación conceptual.

En este sentido Trabasso y Stein (1997) destacan que los niños, al codificar eventos, particularmente durante la lectura de cuentos y comprenderlos con apoyo de un adulto, adquieren conocimientos sobre las acciones como resultado de planes con un objetivo que les permite identificar, describir y explicar aspectos de la localización, tiempo, objetivos, personas, estados subjetivos, acciones y resultado de las acciones.

La importancia del desarrollo de estos procesos permite fomentar en los niños (Acosta, 2004):

–Una adecuada participación en las distintas actividades que tienen lugar en el aula por medio de la conversación que se genera en torno a la lectura del cuento.

–Las interacciones sociales con profesores y compañeros.

–Posibilita una adecuada planificación, control y guía de la conducta.

–Relacionar la nueva información con la adquirida con anterioridad.

–Potenciar la imaginación, la creatividad y la expresión de sentimientos, además de explicar las reacciones ante ellos.

–El asentamiento de las bases para la adquisición de la lectura y escritura.

Para lograr que se desarrollen estos procesos el adulto —maestro, maestra, padre, madre o cuidador— deben narrar el cuento de una manera ordenada y coherente, sin descuidar los argumentos, hablando despacio y de forma clara teniendo especial cuidado en el orden de la exposición de las ideas, con subidas y bajadas de tono de voz, exclamaciones y silencios, el objetivo es transmitir un argumento, una situación o sentimiento. Como complemento la mirada y el gesto se deben adecuar a las situaciones narradas y se debe estar preparado para improvisar (Camps, 2005). Además el adulto que narra una historia debe ser un modelo ético, capaz de despertar la confianza de los niños y animarlos a mantener la atención, generar ideas en los niños y de ser capaz de responder a estas.

Existen diversos estudios realizados desde la década de los 70 hasta la actualidad, que demuestran que la lectura conjunta entre adulto — niño provoca una mejora en la adquisición del lenguaje oral.

En este sentido Ninio y Bruner (1978), Sorsby y Martlew (1991), Penno, Wilkinson y Moore (2002) explican cómo influye positivamente las verbalizaciones maternas que incluyen enunciados con un nivel mayor de abstracción, aplicando estrategias de estimulación como el modelado y las expansiones semánticas, repercuten en el desarrollo de los procesos de categorización, nominación de objetos y elaboración de significados de palabras nuevas al vocabulario en los niños menores de 3 años.

En esta misma línea de investigación Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca y Caulfield (1988) demuestran que la aplicación de la lectura conjunta de libros con ilustraciones mejora el léxico expresivo y comprensivo y el discurso de los niños y a su vez también provoca una mejora de la capacidad de los adultos para realizar preguntas abiertas y hacer más fluido el diálogo.

En este sentido Peralta y Salsa (2009) destacan que las madres que han recibido un taller de cómo contar cuentos utilizan la nominación y descripción de los personajes para la enseñanza del vocabulario y realizan un mayor número de preguntas.

En cuanto a estudios realizados dentro del aula Coyne, Simmons, Kameenui y Stoolmiller (2004), basados en las investigaciones antes nombradas, crearon un programa de cuentos para la estimulación del vocabulario para niños con dificultades del lenguaje, los resultados de la aplicación de éste indican que los niños que presentan menor puntaje en el vocabulario mejora de acuerdo a su desarrollo típico, ya que la intervención fue intensiva.

En este ámbito Borzone (2005) realizó una intervención pedagógica sistematizada basada en la lectura frecuente de cuentos dentro del aula de niños de 5 años de NSE bajo urbano. Al analizar el discurso narrativo los resultados mostraron que estos niños, habían incrementado sus habilidades para comprender eventos y para producir historias de ficción. Además de un avances en su desarrollo cognitivo, en relación a formas más complejas de organizar la información en la memoria, de relacionar los eventos, así como la comprensión de la intencionalidad de las acciones que otros realizan.

Por otra parte existen otro tipo de intervenciones dentro del aula donde la lectura de cuentos se apoya en el uso de muñecos o objetos de madera o plástico, lo que ayuda a la mejora de la comprensión del cuento escuchado, adquisición de nuevo vocabulario y al desarrollo del juego social dramático (Heisner, 2005).

La lectura conjunta de cuentos realizada en contextos educativos o informales, dirigida a un niño o a un grupo de ellos es una de las estrategias más efectivas al momento de que el niño sea capaz de escuchar, comprender, ordenar eventos, relacionar situaciones y generar discurso narrativo a partir del significado extraído de la historia y de sus conocimientos anteriores, de esta manera es como se va preparándose para la lectura y escritura.

II. CONCLUSIONES

De esta revisión acerca del uso del cuento como estrategia de desarrollo del lenguaje se abre una vía de acción didáctica en la que se integran los aportes de la familia dentro del hogar y de los maestros en el aula al desarrollo del lenguaje de los niños.

Algunas investigaciones indican que a partir de la lectura conjunta se aceleran los procesos de desarrollo y adquisición de las estructuras del lenguaje, demostrado en el incremento de vocabulario y en la longitud de los enunciados (oraciones) de los niños que participan en estas (Penno, Wilkinson y Moore, 2002).

Por otra parte los hallazgos realizados por Whitehurst et al. (1988) indican que el rol del discurso de las madres y el uso de estrategias de estimulación del lenguaje como el modelado y las expansiones semánticas, es preponderante en el desarrollo del léxico expresivo y comprensivo y en la aparición de las bases del discurso narrativo desprendido del texto escuchado por el niño.

En cuanto a la intervención del lenguaje, a través de la lectura conjunta en el aula, si ésta es intensiva, sistemática y basada en la lectura frecuente de cuentos, se puede lograr un avance evolutivo reflejado en la mejora de la memoria, el incremento del vocabulario, en la secuenciación de eventos y en la identificación de los aspectos relevantes de la historia (Borzzone, 2005, Coyne, Simmons, Kame'enui y Stoolmiller, 2004).

Es importante destacar el rol de la intervención del adulto en la reconstrucción de los eventos o situaciones, este factor incide directamente en cómo y qué recuerdan los niños de la historia.

En cuanto a la vía didáctica que se propone para el uso del cuento dentro del aula se sugiere que toda intervención debe realizarse de acuerdo a las necesidades y debe estar adaptada al contexto social y cultural, además ésta debe ser sistemática e incluida dentro del curriculum y planificación del aula.

Para finalizar los logros alcanzados a partir de cada una de las intervenciones presentadas son un aporte interesante a esta revisión además abren una vía para estudiar en forma sistemática la incidencia del contacto frecuente con un tipo de texto narrativo, caracterizado por el ordenamiento temporal y las relaciones causales entre eventos y de la mediación de un adulto, sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños que ingresan a la Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACOSTA, V. (2004): *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción.* (Barcelona, Ars Media).
- BORZZONE, A.M. (2005): La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas, *Psyche*, n°14(1), pp.192-209.

- BRUNER, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. (Madrid. Alianza).
- CAMPS, A. (2005): Hablar, en clase, aprender lengua., en LÓPEZ, F. (DIR.), *Hablar en clase: cómo trabajar la lengua oral en el texto*, pp.37-44 (Barcelona.: Grao).
- CLEMENTE, R. A. (2009): *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos* (5ª Edición). (Barcelona: Octaedro).
- DEL RÍO, M. J. (1998): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo* (2ª Edición).
- GÁRATE, M. (1994): *La comprensión de cuentos en los niños: Un enfoque cognitivo y socio-cultural*. (Madrid, Siglo Veintiuno).
- HEISNER, J. (2005): Telling stories with blocks: encouraging language in the block center, *Early childhood research and practice*, nº7 (2), pp.1-9.
- JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (2002): *Estimulación del lenguaje oral*. (Madrid, Santillana).
- JUÁREZ, A. y MONFORT, M. (2008): *El niño que habla* (13ª Edición). (Madrid, CEPE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LIPMAN, M. (1987): *Filosofía para niños*. (Madrid.; Ediciones de la Torre).
- LIPMAN, M., SHARP, A.M., y OSCANYAN, F.S. (1992): *La filosofía en el aula*. (Madrid, Ediciones de la Torre).
- LIPMAN, M. (1998): *Pensamiento complejo y educación*. (Madrid, Ediciones de la Torre).
- MANOLSON, A. (1995): *Hablando... nos entendemos los dos*. (Toronto, The Beacon Herald Fine Printing Division).
- NINIO, A. y BRUNER, J. (1978): The achievements and antecedents of labeling, *Journal of child language*, nº5, pp.1-15.
- PENNO, J. F., WILKINSON, A. G., y MOORE, D. W. (2002): Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, nº94, pp.23-33.
- RODARI, G. (2007): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. (Barcelona, Planeta).
- SORSBY, A. y MARTELEW, M. (1991): Representational demands in mother's talk to preschool children in two contexts: picture book reading and modelling task, *Journal of child language*, nº18, pp.373-395.
- TRABASSO, T. P., y STEIN, N. (1997): Narrating, representing, and remembering event sequences, en VAN DEN BROEK, P. W. y BAUER, P. J (EDS.), *Developmental spans in event comprehension and representation*, pp. 237-270 (Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates).
- COYNE, M., SIMMONS, D., KAME'ENUI, E.J., y STOOLMILLER, M. (2004): Teaching Vocabulary During Shared. *Exceptionality*, nº12 (3), pp.145-162.

WHITEHURST,G., FALCO,F; LONIGAN ,C., FISCHEL,J., DEBARYSHE,B., VALDEZ-MENCHACA, M., y CALFIELD, M.(1988): Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, nº24 (4), pp.552-559.

RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN FORMAL

Teresa Rebolledo Gámez

e-mail: tererebolledo@gmail.com

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

El aumento de las migraciones internacionales en los últimos años ha conducido a que la sociedad en la que vivimos sea cada vez más pluricultural. No sólo las migraciones actuales han desencadenado esta situación, sino que existen otras causas, tales como la presencia continua en nuestro territorio de distintas culturas (por ejemplo, la cultura gitana), las múltiples lenguas que se hablan en distintas zonas de España o la existencia de comunidades o naciones históricas. Otro tipo de causas más recientes pueden ser, además del auge de los movimientos migratorios, las diferencias ideológicas, la incorporación de España a la Unión Europea o los avances tecnológicos de las últimas décadas.

Esta diversidad cultural se hace evidente en la cotidianeidad de las personas, pues es para muchos ya habitual convivir con vecinos/as de diferentes nacionalidad, comprar en tiendas de productos alimenticios extranjeros, que los niños/as tengan compañeros/as de escuelas que hablan otros idiomas y tienen otras costumbres, etc.

De todo ello se deduce que la presencia de distintas culturas se ha extendido a lo largo de las últimas décadas, llegando a formar parte de las características de la sociedad actual. Múltiples grupos de diferentes orígenes étnico-culturales conviven en los mismos espacios territoriales. Ya no formamos parte de una sola cultura, sino que vivimos en permanente contacto con la diversidad cultural.

La escuela, como reflejo de la sociedad en la que se inserta, se nutre de estos cambios, lo que se visibiliza en el progresivo aumento de alumnado inmigrante que se ha sucedido en la última década. Según un estudio de Bancaja e IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas) publicado en 2011, el alumnado de origen extranjero de las escuelas españolas, ha multiplicado su número por diez entre 1998 y 2010, representando en el curso 2009/2010 el 12,2% de la población escolar.

Según el informe publicado en junio de 2011 por el Ministerio de Educación con el avance de los datos del curso 2010-2011, en España, el alumnado con nacionalidad extranjera que estudia en las enseñanzas de Régimen General no universitario, ha aumentado un 1% con respecto al curso anterior, situándose en una cifra superior a los 770.000 alumnos/as.

Asimismo, las nacionalidades del alumnado de origen extranjero no varían demasiado en relación con los cursos pasados, siendo la mayoría procedente de América del Sur y Central (40,4 %), seguido de la Unión Europea (25,1 %) y África (23,5 %). En cuanto a los países con mayor alumnado en el sistema educativo no universitario, destaca Marruecos (142.675 alumnos/as), Ecuador (90.947 alumnos/as), Rumania (89.278 alumnos/as) y Colombia (54.056 alumnos/as) (Ministerio de Educación, junio de 2011).

El aumento de la escolarización del alumnado extranjero en el sistema educativo español en los últimos años ha llevado a que se destaque la multiculturalidad de la escuela española. Este hecho ha dado lugar a la necesidad de plantear medidas que permitan una adecuada gestión de la diversidad cultural en los centros educativos.

En el trasfondo de las medidas que se han ido desarrollando en diferentes lugares geográficos donde se ha dado este tipo de necesidad, podemos encontrar distintos modelos de intervención, los cuales han conllevado a distintos resultados.

Aunque existen muchas clasificaciones de estos modelos, vamos a utilizar la de Bartolomé (1997), ya que es bastante completa. Ésta usa como criterio, la finalidad última de los modelos de educación multicultural, distinguiendo cinco opciones:

- Mantener la cultura hegemónica de la sociedad donde se sitúa (Modelo asimilacionista, compensatorio, segregacionista).

- Reconocer que existe una sociedad multicultural (Modelo de currículum multicultural, pluralismo cultural).

- Fomentar la reciprocidad y solidaridad entre diferentes culturas (Modelo de orientación multicultural, intercultural, educación no racista, holístico).

- Denunciar la injusticia que se deriva de una asimetría cultural y luchar contra ella (Modelo antirracista, radical).

- Avanzar hacia un proyecto global educativo que defienda la interculturalidad y la lucha contra la discriminación (Modelo de proyecto educativo global).

Sería imposible profundizar aquí en la gran variedad de modelos educativos que se han ido desarrollando en los últimos años, aunque vamos a apuntar brevemente algunos de ellos por su importante presencia en los centros educativos.

Algunos de los modelos de educación más extendidos en la actualidad son el modelo asimilacionista, multiculturalista y compensatorio.

La asimilación defiende la idea de que, para equiparar las diferencias, las minorías étnicas deben renunciar a su propia cultura y adoptar la cultura dominante, que se considera superior e inmutable (Juliano, 1994).

Por otra parte, el modelo multiculturalista está bastante presente en las escuelas y, como afirma De Miguel (1995) se da sólo en centros con presencia de minorías étnicas y las acciones se dirigen al alumnado de origen extranjero. Otras características de este tipo de educación son: el contacto entre culturas, las actividades puntuales relacionadas con distintas culturas y la inclusión de tópicos y estereotipos en la exposición de otras culturas.

En cuanto al modelo de educación compensatoria va en la línea de la asimilación, pero utilizando medidas de compensación hacia el alumnado que posee necesidades educativas. Por tanto, se dirige, al igual que el modelo asimilacionista, al alumnado de distinto origen cultural a la mayoría y se plantean las diferencias culturales como un problema pedagógico a atender.

Teniendo en cuenta la tendencia hacia la implantación de este tipo de modelos y las críticas que reciben, algunos autores y autoras como Aguado, Barandica, Bartolomé, Díaz-Aguado, etc., demandan la necesidad de una educación intercultural que transforme el sistema educativo en todos sus niveles.

Una educación intercultural caracterizada por el reconocimiento de la diversidad cultural, el valor positivo de las relaciones igualitarias entre culturas, la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas y la superación del racismo y la discriminación, entre otras, es evidente que puede aportar muchos beneficios para la mejora de la convivencia escolar y el desarrollo personal y social de todos los miembros de la comunidad educativa. Es por ello que puede decirse que este modelo podría hacernos avanzar hacia una educación de mayor calidad y más igualitaria para todo el alumnado.

Sin embargo, debido también al alcance que tiene este tipo de educación, la educación intercultural plantea una serie de retos que deben enfrentar las escuelas y el sistema educativo en general, los cuales se desarrollan a continuación.

I. RETOS DE LA EDUCACIÓN FORMAL FRENTE A LA INTERCULTURALIDAD

Ya nos hemos referido a la diversidad cultural como una realidad presente en todos los ámbitos de la sociedad española, lo que se ha reflejado en la escuela y su alumnado, tanto a nivel nacional como autonómico y local.

Debido a ello, como expone Cabrera (2004), se ha abierto un debate que plantea la necesidad de repensar el currículum y las nuevas necesidades educativas que deben ser atendidas desde el sistema educativo (en relación a la esco-

larización, la lengua, las condiciones socio- económicas, los choques culturales, la pérdida de identidad, etc.).

Sumado a todas estas cuestiones, aparece el modelo de la educación intercultural como respuesta a la atención a la diversidad cultural en las escuelas. Siguiendo a Aguado (2009), la educación intercultural es un tipo de educación en el que la diversidad es la norma dentro del contexto escolar. Asimismo, la educación intercultural tiene como objetivos, según Díaz-Aguado (2007): Luchar contra la exclusión y adaptar la educación a la diversidad del alumnado, respetar el derecho a la propia identidad y avanzar en el respeto de los derechos humanos.

Teniendo en cuenta estos fines, la educación intercultural no puede reducirse a actividades puntuales en las que los centros educativos intentan poner en contacto a distintas culturas, sino todo lo contrario. La educación intercultural se enfrenta, entre sus retos, a una profunda transformación del sistema educativo para hacer frente a las necesidades que surgen de la realidad en la que nos encontramos y, por tanto, a un cambio de mentalidad en el sistema educativo (Rodríguez, 2004).

Esta transformación, para que sea efectiva, debe afectar a la escuela en todos sus niveles, ya que:

(...) la amplia variedad de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes niveles de intereses y motivaciones han puesto de manifiesto la necesidad de repensar la escuela tanto desde aspectos organizativos como curriculares (...) (Rodríguez, 2004a: 37).

El currículum tiene suma importancia en este tipo de acciones, ya que fija las líneas de actuación de los centros educativos. Por ello, el currículum, desde la perspectiva de la educación intercultural, debería incluir la diversidad cultural como eje transversal que se muestre en todos los aspectos que lo forman: objetivos, contenidos, metodologías, evaluación, etc.

Por otra parte, la educación intercultural apela a la interacción entre culturas en el mismo plano de igualdad, sin mostrar preferencias por una cultura dominante a la que debe adaptarse el alumnado procedente de culturas diferentes. Como expone Rodríguez (2004), la escuela debe convertirse en el espacio de diálogo entre diferentes culturas.

Para ello, la educación intercultural se dirige a todo el alumnado (Aguado, 2003; Bartolomé, 2002); se trata de una educación para todos los alumno/as, que no sólo hace referencia a intervenciones hacia minorías étnicas o en determinados centros en los que se encuentran estas minorías.

Entre las propuestas, sobre el nivel de organización escolar, que podrían permitir el desarrollo de una educación intercultural, pueden plantearse las agrupaciones flexibles, el aprendizaje cooperativo y la participación de las familias en los centros educativos.

Con respecto a la flexibilidad en la agrupación de alumnos/as, cabe decir que se hace necesaria una forma de organización que no implique una rigidez en la clasificación del alumnado. Esta rigidez puede conllevar a pensar que todo el alumnado de un aula es homogéneo y, por tanto, tienen los mismos intereses, motivaciones y expectativas. En relación a ello, Jordán (1994, cit. en Díaz-Aguado, 2007), lo expresa claramente, al referirse a la *ilusión de trato igualitario* que poseen muchos profesores, al creer que todos sus alumnos y alumnas son iguales, conduciendo a que éstos no tengan en cuenta sus diferencias, con el fin de no discriminar.

Con este tipo de flexibilidad se hace hincapié en la atención individualizada del alumnado, trabajando la diversidad dentro del aula y no separando a los alumnos/as por su procedencia cultural.

Actualmente, las acciones que más se encuentran en la escuela para la atención de la diversidad cultural, conducen a cierta segregación del alumnado de origen extranjero. No obstante, la formación escolar debería apoyar el mantenimiento de la cultura de origen, la lengua materna, la religión, los valores, etc., como forma de conservar la identidad cultural del alumno/a.

Las teorías acerca de la escuela inclusiva (expuestas por autores como Ainscow) defienden este tipo de actuaciones, ya que destaca la necesidad de atender al alumnado de manera individualizada, pero sin separar los grupos por necesidades educativas, sino, todo lo contrario, atender la diversidad dentro de las aulas.

Otro de los retos planteados, el aprendizaje cooperativo, defiende que se utilicen los recursos humanos dentro del aula, tanto las potencialidades y capacidades del educador/a, como las del propio alumnado.

Por otro lado, la participación de las familias y su colaboración con las escuelas es uno de los retos más importantes a los que hace frente la educación intercultural, ya que supone conocer las diversas realidades culturales del entorno del alumnado y que se integren dentro del sistema educativo.

Una de las alternativas que, en la actualidad, se está llevando a cabo para el fomento de la participación de las familias en los centros escolares son las escuelas de padres. Las escuelas de padres poseen, entre sus objetivos, el intento de proporcionar coherencia entre la educación que se da en el entorno de la familia y la que se desarrolla en los centros educativos. A pesar de ello, no suelen tener mucho éxito en este sentido, ya que la captación de padres y madres es difícil. Para atraer a las familias, sería necesario que estas escuelas de formación estén adaptadas al contexto donde se localizan, integrando los intereses y expectativas familiares.

Para la puesta en marcha de estas estrategias, pueden ser fundamentales figuras profesionales, tales como el mediador intercultural o el educador social,

que además de ayudar en la resolución de conflictos entre el alumnado o las relaciones de éstos con el profesorado, también sería un importante apoyo para la inclusión de las familias en los centros educativos.

En relación a ello, cabe resaltar la importancia de un enfoque de la escuela como espacio abierto a la comunidad, donde el entorno forme parte de los centros y todas las personas puedan utilizar las escuelas como un recurso más de la zona.

Con la apertura de los centros educativos, se potenciaría la colaboración con las asociaciones y ONGs del entorno que, en la actualidad, poseen ciertas dificultades para entrar en el sistema educativo. Estas organizaciones, en muchos casos, tienen profesionales con una formación especializada en diversidad cultural, de los cuales las escuelas pueden resultar muy beneficiadas si se les facilita su inclusión.

Esta flexibilización en las actuaciones del sistema educativo, también debería referirse a los materiales, dejando de lado el intento por unificar contenidos para todos los centros escolares y aprovechar los recursos educativos que ofrece cada contexto para favorecer el aprendizaje del alumnado y enriquecerse con su diversidad.

Por otro lado, la educación intercultural exige un esfuerzo, por parte del sistema educativo, para visibilizar las diferencias culturales, así como reconocer y valorar las aportaciones que todas las culturas pueden aportar al aprendizaje del alumnado.

Un primer paso para enriquecerse de la diversidad cultural sería que todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa expresen su voluntad por conocer a otras culturas.

En relación a ello, otro de los retos que se plantea para una educación intercultural se vincula con la modificación de los modelos de comunicación. Cuando en las aulas hay alumnado procedente de culturas distintas, el profesorado debe tener en cuenta que cada persona posee un mundo subjetivo que condiciona la comunicación.

Por tanto, no se debe entender la comunicación como mera transmisión de información, sino que, como se explica en el paradigma de los constructores de herramientas (Reddy, 1979), el éxito de la comunicación se da por la cooperación entre las partes encontradas en el acto, las cuales deben crear un mundo compartido, una intersubjetividad en la que ambas partes generen significados comunes acerca de la realidad en la que se encuentran.

Aplicar este modelo de comunicación a las aulas, supone un esfuerzo mayor por parte del profesorado para acercar al alumnado de otras culturas hacia una intersubjetividad compartida, comenzando por intentar conocer, en mayor medida, las otras culturas.

Es más, cuanto más distantes sean las culturas que se encuentran (por ejemplo, lo que sucede en el caso de la cultura musulmana), el esfuerzo por conocer la otra cultura deberá ser mayor. Sin embargo, este conocimiento no debe ser superficial, basado en estereotipos o tópicos culturales, sino que debe profundizarse más allá de éstos.

Al hablar de los retos de la educación intercultural, en muchas ocasiones, se hace referencia al profesorado, como figura que juega un papel primordial en las acciones que favorecen este tipo de modelo educativo. Sin embargo, no podemos olvidar que, generalmente, el profesorado no se encuentra preparado para afrontar estas tareas.

Es por ello que, otro de los grandes retos a los que la escuela debe hacer frente es la formación del profesorado en el ámbito de la diversidad cultural y la interculturalidad como modelo educativo (Aguado, 2008; Bartolomé, 1997, 2005; Jordán, 2006). Con esta formación se podría, además, llegar a modificaciones de las metodologías educativas presentes en las escuelas, conduciendo a estrategias y técnicas educativas más adaptadas a la realidad de las aulas y a la diversidad cultural que éstas contienen.

Para que esto sea posible, cabe decir que los centros escolares deberían poseer mayor autonomía, para que, de esta manera, como explica Rodríguez (2004b), puedan adaptar las normas educativas generales a las situaciones concretas a las que se enfrentan.

A pesar de que el profesorado es el profesional al que, en general, se le atribuye el papel más importante dentro de la escuela, por su contacto directo y continuo con el alumnado, es necesario destacar que para la transformación que se requiere desde la educación intercultural, en ésta deberían estar implicados todos los miembros que forman parte del sistema educativo.

Por tanto, no sólo el profesorado, sino todos los profesionales que intervienen en el contexto educativo, deben estar formados en relación al ámbito de la interculturalidad, con el fin de que todos puedan aportar lo máximo desde su posición para que se lleve a cabo dicho modelo de gestión de la diversidad cultural en las escuelas.

Entre estos profesionales, podría destacarse por su importancia en la organización de los centros, el equipo directivo, aunque existen otros ámbitos fundamentales, como los equipos de orientación que suelen llevar a cabo las intervenciones en diversidad cultural.

Derivado de ello, la educación intercultural requiere que exista coordinación entre los profesionales de los centros escolares para que todos trabajen hacia un mismo objetivo, el cual sea consensuado e interiorizado por todos. Además, esta coordinación para que sea efectiva también debe darse entre los ám-

bitos de la organización de los centros para que se refleje coherencia en los fines que en cada nivel se persiga.

Para llevar a cabo todas estas cuestiones, resulta obvio apelar a la exigencia de un aumento de la disponibilidad de recursos educativos, sobre todos los niveles (humanos, materiales y económicos). Con ello, se podrá conseguir disponer de mayores posibilidades para avanzar en el desarrollo de acciones que atiendan, adecuadamente, a la diversidad cultural en las escuelas.

II. CONCLUSIONES

En la última década, el aumento de los movimientos migratorios se ha reflejado en todos los ámbitos de la realidad social y, especialmente, en los centros escolares y el sistema educativo, en general. Un rasgo que evidencia esta situación es el aumento progresivo del alumnado de origen extranjero en los últimos años, así como la presencia de problemáticas en la convivencia derivadas de este hecho.

Y es que todos estos cambios han conducido a la necesidad de plantear modelos de gestionar esta diversidad cultural que es rasgo inherente de la sociedad. Entre los modelos que ido surgiendo en la práctica (*laissez-faire*, multiculturalismo, compensatorio, etc.) no todos han dado los resultados que en un principio se esperaron ya que no han resuelto, entre otras cosas, las demandas de la población inmigrante en materia educativa.

Algunos autores han criticado estos modelos, resaltando sus carencias para atender la diversidad cultural en las escuelas. Debido a ello, cada vez más, se apuesta por el modelo intercultural que defiende entre sus principios la lucha por los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación y el reconocimiento del valor de las relaciones positivas entre distintas culturas.

Es necesario decir que plasmar estas ideas en los centros escolares supone una serie de retos que debe afrontar el contexto educativo formal. Estos retos conducen hacia una reforma de las escuelas en todos sus niveles, comenzando por la modificación del currículum general para incluir la diversidad cultural como eje transversal.

El sistema educativo debería potenciar el intercambio entre culturas, lo que se facilita con la práctica de un diálogo intercultural que ayude a reconocer el valor de todas las culturas. Esto no puede conseguirse a través de actividades puntuales, las cuales, como explica Díaz-Aguado (2007), tan sólo sirven para la exaltación folclórica de las culturas, estereotipándolas. Contrariamente, la educación intercultural se debe poner en marcha en cualquier momento y espacio, dirigiéndose a todo el alumnado y no sólo a minorías étnicas-culturales de forma que segregacionista y marginadora de las tareas normalizadas del centro educativo y el aula.

También se reta a las escuelas a potenciar las relaciones con el entorno, de manera que toda la comunidad pueda participar en los centros, aprovechando dichos recursos.

Es evidente señalar el importante papel del profesorado, además del resto de profesionales que intervienen en el contexto escolar, en la lucha por el cambio, así como la relevancia de su formación para embarcarse en dicha tarea.

Todos estos retos podrían suponer el punto de partida desde donde enfocar la intervención en el ámbito educativo, defendiendo una educación que no perpetúe las desigualdades y que permita la igualdad de oportunidades de desarrollo personal entre el alumnado.

En general, puede decirse que la educación intercultural plantea una serie de retos educativos a las escuelas que les dirigen hacia su transformación para adaptarse a los cambios que presenta la sociedad actual, integrando las necesidades individuales, sobre todo, relacionadas con la diversidad cultural, que tienen los alumnos/as y sus familias, con el fin de poder ofrecer una educación equitativa y de calidad para todos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía intercultural* (Madrid, McGraw-Hill).
- AGUADO, T., GIL, I., MATA, P. (2008): El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas, *Revista complutense de educación*, nº 19, 2, pp. 275-294.
- AGUADO, T. (2009): Pedagogía intercultural, en GARCÍA, A. y ESCARBAJAL, A. (DIR.), *Pluralismo Sociocultural, Educación e Interculturalidad*, pp. 167-182 (Badajoz, @becedario).
- BANCAJA E IVIE (2011): El alumnado extranjero en el sistema educativo español, *Cuadernos de Capital Humano*, nº 123. (<http://www.ivie.es/ivie/servlet/DocumentoListadoServlet?estado=resumen&documento=CH+2011-123&idioma=ES&tipo=CH&anyo>) consulta de 03 de septiembre de 2011.
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., DEL CAMPO, J., ESPÍN, J.V., MARÍN, M. A., et al (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural* (Barcelona, Cedecs Editorial).
- BARTOLOMÉ, M. (COORD.) (2002): *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (Madrid, Narcea).
- BARTOLOMÉ, M. (2005): La interculturalidad a prueba: límites y nuevas posibilidades, en MEDINA, A., RODRÍGUEZ, A e IBÁÑEZ, A. (COORD.), *Interculturalidad, formación del profesorado y educación* (España: Pearson Educación).
- CABRERA, A. (2004): Atención a la diversidad cultural del alumnado desde una perspectiva intercultural: el Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes. *Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria*. Zaragoza, Octubre de 2004.

- DE MIGUEL, S. (1995): Educación, escuela y formación del educador para una sociedad inter-multicultural, *Tendencias Pedagógicas*, nº 2, pp. 43-53.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2007): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo* (Madrid: Pirámide).
- JORDAN, J.A. (2006): El profesorado ante la educación intercultural, en M.A. Es-somba (COORD.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, pp. 65-74 (Barcelona: Graó).
- JULIANO, D. (1994): Un lugar en el mundo: identidad, espacio e inmigración, *Documentación Social*, nº 97, pp. 91- 100.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2010-2011. Datos avance*. (<http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011-Avances.html>) consulta de 03 de septiembre de 2011.
- REDDY, M. J. (1979): The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language, en A. ORTONY (ED.), *Metaphor and thought* (Cambridge, Mass: Cambridge University Press).
- RODRÍGUEZ, R. M. (2004a): Atención a la diversidad cultural en la escuela: Propuestas de intervención sociopedagógica, *Educación y futuro*, nº 10, pp. 37- 47.
- RODRÍGUEZ, R. M. (2004b): La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares, *Tendencias Pedagógicas*, vol. 9, pp. 189-201.

ANÁLISIS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN PROYECTOS EDUCATIVOS DE CENTROS

M^a del Rocío Rodríguez Casado

e-mail: rociorodriguezcasado@gmail.com

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la población española ha sufrido un aumento en los últimos años en relación a la diversidad cultural. Es por ello que dicha sociedad debe estar preparada para solventar las recientes necesidades y demandas que se plantean con respecto a la temática de la inmigración, tanto a nivel socio-cultural como en el ámbito escolar. Y es en este último campo donde la educación intercultural se ha convertido en una exigencia de la sociedad ante la falta de reflexión sobre nuevas modificaciones de pensamientos y actitudes que nos guíen hacia una nueva perspectiva de ciudadanía, tanto a la población autóctona como al colectivo de personas de origen extranjero que llegan a nuestro país (Sánchez en Amador y Musitu, 2011).

En este sentido, en la misma dinámica de las estructuras sociales donde nos encontramos se están produciendo continuos y relevantes cambios (políticos, sociales, económicos, culturales...), algunos de ellos con verdaderos obstáculos en la vida social y comunitaria, sobre todo lo relacionado con el tema de la diversidad cultural. La llegada de un nuevo alumnado de origen extranjero a las aulas de los centros escolares fuerza a las políticas y administraciones a impulsar nuevas y diferentes medidas ante la realidad de barrios con características específicas.

Por obligatoriedad, todos los menores tienen derecho a una educación de calidad, es decir, inmersa en valores tales como la solidaridad, el respeto, la justicia social, la igualdad, la equidad... En este sentido, ante la problemática planteada hoy en día, se defiende una educación intercultural que atienda a la vida cotidiana de los centros educativos sin discriminación por nacionalidades presentes en las aulas. Una educación intercultural colmada de valores humanos, culturales y sociales que considere por igual a todas las personas.

Bajo esta realidad, se pretende fomentar una educación que sirva tanto para la vida en la escuela como para la vida en sociedad, y aún más dentro de sus propias comunidades. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la inmigración es considerada un fenómeno de gran complejidad y es contemplada desde múltiples perspectivas.

Cabe destacar que si el proceso de socialización de un menor de edad se considera una de las etapas más importantes de la vida, sería conveniente profundizar en ella desde contextos socioeducativos, inculcando viejos y nuevos valores culturales y sociales. Con ello, se fomentaría una educación orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño/a con el fin de potenciar tanto el respeto a los Derechos Humanos como a desarrollar su respeto por los valores culturales – nacionales propios y de sociedades distinta a la suya.

En el siguiente trabajo se expone, según varios autores/as, lo que se entiende por Educación Intercultural. Para ello, se fundamenta con las normativas que rigen esta concepción desde el ámbito educativo. Además, se añade la influencia en la sociedad actual, en general, y en los centros escolares, en particular.

Otro aspecto a considerar en este trabajo es conocer que se expone en los Proyectos educativos de centros en relación a la atención a la diversidad cultural en las aulas. Y, por último, resaltar algunas de las actuaciones que se llevan a cabo en dichas instituciones como buenas prácticas en materia de educación intercultural.

I. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En este apartado, es conveniente concretar los términos utilizados para describir las realidades sociales con diversidad cultural, así como las relaciones existentes entre diferentes personas y grupos.

Desde hace unos años, se vienen utilizando los términos multicultural e intercultural, con mayor intensidad y en diferentes campos sociales y académicos especialmente influidos por las relaciones interétnicas e interculturales. La multiculturalidad, como hecho actual, es característica de las sociedades plurales donde las interacciones culturales son de gran complejidad (Amador y Musitu, 2011).

Por su parte, en España, los movimientos migratorios han ubicado a individuos de diferentes nacionalidades en un mismo territorio. Es por ello que la multiculturalidad está presente en nuestra sociedad y está siendo uno de los fenómenos más relevantes del que estamos siendo testigos.

Como reto se debate sobre cómo afrontar la diversidad cultural y el reconocimiento de las distintas identidades en un espacio y tiempo determinado. La cuestión se centra en una educación intercultural, sobre todo en una nueva metodología de concienciación ciudadana y de enseñanza-aprendizaje con el fin de aclarar conceptos claves relativos a la problemática planteada.

En este sentido, destacar que existe una ambigüedad en relación al término de educación intercultural, aunque en la mayoría de las ocasiones es el término más usado. Sin embargo, hay que saber distinguir entre qué es lo que se entiende por educación intercultural y en qué se diferencia de la educación multicultural (Amador y Musitu, 2011)

Las sociedades multiculturales se caracterizan por la coexistencia de distintos grupos étnicos, con escaso conocimiento de los demás, y además con una percepción de los otros basada en estereotipos y prejuicios, normalmente negativos (no tienen educación; vienen a quitarnos el trabajo; no son higiénicos; hacen mucho ruido; son conflictivos;...). A esto último, se le añade que cada individuo puede tener también diferentes formas de entender la realidad, de relacionarse y de saber comunicarse (Amador y Musitu, 2010).

Por otro lado, desde lo intercultural se va más allá, es decir, se amplía la concepción de la simple descripción de un hecho sociocultural, de un territorio culturalmente diverso con la finalidad de indicar las interacciones entre personas de diferentes culturas.

Se entiende lo intercultural como un horizonte del diálogo en el que se construye la capacidad del conocimiento y respeto hacia lo diferente, partiendo del entendimiento y respeto de lo propio. Además, no se trata del mero contacto entre diferentes culturas y grupos, sino de un continuo de relaciones de intercambio que dan lugar a nuevas aportaciones socio – culturales, distintas de las originarias de cada grupo o persona y a la vez integradoras de ellas (Sánchez Fernández et al., 2010).

A continuación se expone un cuadro síntesis acerca de las semejanzas y diferencias entre educación multicultural y educación intercultural (De Miguel, 1995).

EDUCACIÓN MULTICULTURAL	EDUCACIÓN INTERCULTURAL
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se reduce a centros escolares con presencia de minorías étnicas. ▪ Aplica programas para mejorar el rendimiento escolar de alumnos/as inmigrantes o minorías étnicas. ▪ Enseñanza de varias lenguas y varias culturas. ▪ Reconocimiento de la igualdad de derechos de todas las culturas. ▪ Ayuda a definir la propia identidad cultural y apreciar la de los otros. ▪ Promueve el pluralismo cultural 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intenta educar en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad. ▪ Se apoya en que el intercambio entre culturas es un valor positivo que enriquece a la sociedad. ▪ Pretende establecer el diálogo entre diversas culturas. ▪ Es un proyecto de intercambio y solidaridad. ▪ Es universal. ▪ Supera la mera coexistencia de culturas (multiculturalismo).

Para profundizar en este concepto, se detalla algunos principios de la educación intercultural, según Aguado (1997) y Galino (1990) citado en Amador y Musitu (2011):

- Promover el respeto por todas las culturas aceptando modos de pensar diferentes y otras formas de vida.
- Una educación intercultural dirigida a todo el alumnado.
- Ningún problema ocasionado por la diversidad cultural de la población tiene una solución unilateral.
- Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto.
- Se desarrolla un esquema conceptual y transcultural para demostrar que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas.
- Introduce innovaciones en todos los niveles y dimensiones educativas formales e informales.
- Supone un cuestionamiento de las medidas políticas educativas y sociales destinadas a asimilar a las minorías culturales hacia la cultura mayoritaria.

En definitiva, en el campo educativo, la interculturalidad adquiere un matiz diferente que alude a la integración en el curriculum escolar de la diversidad de culturas existentes en cada centro o aula, con el objetivo de que formen parte de los contenidos curriculares de todo el alumnado (Mesa y Sánchez, 1994, citado en Amador y Musitu, 2011).

Así mismo, *la educación intercultural pretende subrayar el reconocimiento y la valoración de todas las culturas presentes en el ámbito y entorno escolar y el enriquecimiento mutuo que este hecho supone en todo el proceso educativo* (Amador y Musitu, 2011: 100).

1.1. Legislación que garantiza la educación intercultural

En este epígrafe es inevitable hacer un recorrido cronológico sobre algunas de las principales leyes y políticas educativas que hacen referencia a la interculturalidad y que se han implantado en nuestro país para entender mejor las actuaciones que se han llevado con la finalidad de atender a la diversidad cultural. A continuación se detallan las siguientes:

- Declaración de los Derechos Humanos de 1948.
- Convención de los Derechos del Niño de 1989.
- Constitución Española de 1978.
- Ley Orgánica de Libertad Religiosa de 1980.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990.

- Ley Orgánica de la Calidad Educativa (LOCE) de 2002.
- Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006.
- Ley Orgánica de Educación en Andalucía (LEA) de 2007.

Está claro que el presente marco legislativo obliga la puesta en marcha de medidas interculturales en los centros escolares tanto a nivel estatal como a nivel autonómico.

Por otra parte, añadir también que todas las comunidades autónomas consideran la interculturalidad como un fenómeno positivo y de enriquecimiento de la convivencia entre diferentes grupos étnicos, aunque bien es cierto que muchas de las acciones tomadas se hacen desde la compensatoria y desde la carencia socio-educativa a la que se debe poner una solución (Rodríguez Navarro et al., 2011).

Posiblemente, esto sea debido a que aún no se sabe actuar desde un pensamiento centrado en lo intercultural, ya que además de estar insertos en una sociedad compleja llena de prejuicios y estereotipos, existe un gran desconocimiento sobre la materia a la hora de intervenir tanto en el ámbito social como en el escolar. Por ello, y en cuanto al último ámbito, se reflexiona sobre la falta de información y formación del profesorado que se encuentra en las aulas de los centros escolares. A esta idea, se le suma la presencia de un alto porcentaje de maestros/as con pensamientos e ideologías diferentes, pertenecientes a otras generaciones y que es difícil realizar cambios sobre este fenómeno, quedándose así en la parte simplemente multicultural.

1.2. Los centros escolares ante la diversidad cultural

Como se ha mencionado anteriormente, muchas comunidades autónomas se rigen por la compensatoria en los centros escolares con alto porcentaje de alumnado de origen extranjero. Esta realidad es relativa considerarla puesto que tiene que depender de las necesidades, demandas e intereses del propio alumnado en su totalidad. Es decir, no por ser un alumno/a de origen extranjero se debe incluir obligatoriamente en el área de la compensatoria, a no ser que el alumnado manifiesta alguna dificultad en el aula. Pues siguiendo a Vega Moreno (2007), *los criterios de actuación, en general, sobre la interculturalidad en los centros escolares tienen que ver con la normalización, la acción positiva, la integración territorial y sectorial, la participación social, la coordinación de agentes socioeducativos, el carácter integral de las acciones y la evaluación continua* (Vega Moreno, 2007; citado en Rodríguez et al., 2011).

Desde otro punto de vista, se añadiría a esta idea, y en primer lugar, el conocimiento del contexto – entorno donde estamos inmersos. Con ello, se llegaría a una evaluación de las necesidades reales y presentes en los centros escolares y con estos datos ofrecer una alternativa debidamente contextualizada (García Llamas, 2008).

El encuentro entre culturas en el aula, se concluye como uno de los hechos estructurales más importantes en la actualidad. Esta situación está creando varias dificultades de adaptación, integración, convivencia,... no solo a las minorías, sino también a las mayorías que deben aprender a convivir con una realidad étnicamente plural. Todo ello, crea nuevos retos tanto para las instituciones sociales como para las educativas (Amador y Musitu, 2011).

Como exponen Luis Amador y Gonzalo Musitu (2011) en su última publicación, lo que parece más obvio desde la realidad escolar es que se hace imprescindible aprender de y con otras culturas, a la misma vez que se entra en contacto con valores y costumbres diferentes. De esta manera, si hablamos de educación intercultural se necesita hablar de:

–Organizar los centros educativos partiendo de la idea de diversidad cultural, de sexo/género, de clase social, de contexto, ...

–Planificar un aprendizaje basado en la convivencia, donde todas las culturas presentes se acojan a la igualdad a través de un conocimiento mutuo y de un diálogo crítico.

–Priorizar las necesidades manifiestas y latentes por toda la comunidad educativa y actuar de forma integral y participativa.

Los centros escolares en su proyecto educativo de centro no sólo deberán contemplar el principio general de respeto a la diversidad, sino reflejar de forma más concreta de qué manera atender a la diversidad cultural en el aula:

cómo se incorpora en el curriculum el conocimiento de otras realidades culturales y sociales diferentes, cómo se mejora el nivel de competencia multicultural de la comunidad educativa, cómo se fomenta la formación permanente del profesorado, cómo se contribuye a establecer una relación más estrecha con la familia, ... En definitiva, el curriculum regular tendría que centrarse en el desarrollo y entrenamiento de las capacidades, habilidades y destrezas que concordaran con lo valorado por su grupo familiar y social (Rodríguez et al., en Amador y Musitu, 2011).

Ante la realidad social y escolar en relación a la diversidad cultural, reflejo constante y creciente en los centros escolares, los proyectos educativos de centros, de acuerdo con la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla - La Mancha (2007), constituyen el ideario de la institución y define las finalidades de la comunidad educativa en cuanto a personas que queremos formar (valores, pautas de conducta, principios de identidad,...). En este escrito se recogen las aportaciones y planteamientos educativos de carácter general como son el organigrama y los objetivos instituciones.

Sin embargo, en cuanto a la diversidad cultural del alumnado, según Blanca Cortón (2010), el proyecto educativo de centro permite *armonizar la diversidad, creando ámbitos de coherencia en el proceso educativo y controlando la acción de las tendencias disgregadoras que actúan en las condiciones de la multiculturalidad que caracterizan a la institución escolar y a la comunidad. Además, garantiza la participación de todos los fac-*

tores que intervienen en la educación en la toma de decisiones y crea ámbitos de negociación que conducen al consenso como método de gestión (Cortón Romero, 2010).

Estas políticas públicas de educación, supuestamente, están a disposición de todos los ciudadanos y ciudadanas del contexto en los que se encuentran los centros escolares. Es decir, para más especificar, tanto el alumnado como su familia, además del equipo docente y profesional de los centros escolares, deben tener conocimiento de estas normativas y prácticas a favor de una educación intercultural en las aulas.

Sin embargo, cuando se profundiza en la materia sobre educación intercultural, en la mayoría de las ocasiones, estas medidas educativas se dirigen solo a la población de origen extranjero. Hecho contrario a lo significa la verdadera educación intercultural.

Para concluir, transformar las instituciones y los actores en beneficio de los niños/as no es una tarea fácil. La educación no se fomenta para crear solamente buenos estudiantes, sino estudiantes capaces de reproducir su propio conocimiento y que sean conscientes de las capacidades, habilidades, destrezas y competencias que poseen y los hacen ser diferentes. En definitiva, que los centros escolares permitan que lo aprendido sea también para la vida (Amador y Musitu, 2011: 108).

1.3. Buenas prácticas en materia de educación intercultural

En los centros escolares actuales es imprescindible aceptar los movimientos migratorios como foco importante de la diversidad cultural en las aulas. Sin embargo, esta aceptación no puede evitar las generalizaciones basadas en prejuicios y estereotipos aún existentes en nuestra sociedad y que pueden obstaculizar nuevos planteamientos educativos y universales, sea cual sea la procedencia del alumnado (Amador y Musitu, 2011).

En este sentido, se plantea a continuación algunas ideas y prácticas sociales y educativas que se pueden llevar a cabo o que están puestas en marcha en algunos centros escolares con la finalidad de atender a la diversidad cultural en las aulas:

- * Una de las intervenciones educativas, generalmente olvidada, es el desarrollo de programas de educación intercultural, tanto en el ámbito social como en el escolar. (Amador y Musitu, 2011).

- * Promoción de prácticas educativas que se orienten a todos los integrantes de una sociedad, en una actuación que comprenda las diferentes dimensiones del proceso, en aras a lograr una auténtica igualdad de oportunidades para superar los brotes de racismo y adquirir una adecuada competencia intercultural en todas las personas que conviven en un mismo espacio físico y cultural. (Aguado, 2003; citado en García Llamas, 2008).

* Fomento de una educación inclusiva orientada y dirigida a la diversidad para que el alumnado aprenda estrategias para la resolución de problemas de la vida diaria de forma cooperativa y solidaria. (García llamas, 2008).

* Una práctica desarrollada es el Plan de la Lengua y la Cohesión Social (Besalú y Vila, 2007) en el que su planteamiento educativo pretende crear y dinamizar entornos cooperativos que den respuestas a las múltiples necesidades de la sociedad colaborando con redes sociales, formales e informales, donde se integre al alumnado dentro de su comunidad.

* Las Comunidades de Aprendizaje trabajan el tema de la interculturalidad como algo integrado en el marco general de la diversidad y diálogo con el que construir cultura (Díez Palomar y Flecha García, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, T. (2003): *Pedagogía intercultural* (Madrid, McGraw-Hill).
- AMADOR MUÑOZ, L. y MUSITU OCHOA, G. (2011): *Exclusión Social y Diversidad* (México, Trillas).
- BESALÚ, X.; VILA, I. (2007): *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del Siglo*. (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia)
- CORTÓN ROMERO, B. (2011): *Pedagogía de la Interculturalidad. Un reto para los sistemas educativos contemporáneos*(<http://www.ilustrados.com/tema/11426/Pedagogia-interculturaliudad-reto-para-sistemas-educativos.html>) Consulta 2 de agosto de 2011.
- DE MIGUEL, S. (1995): Educación, escuela y formación del educador para una sociedad inter-multicultural. Tendencias Pedagógicas. *Revista del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº2, pp.43-53.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2007): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo* (Madrid, Pirámide).
- DÍEZ PALOMAR; FLECHA GARCÍA (2010): Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, nº67 (24, 1).
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (2008): Aulas inclusivas, *Bordón* nº60 (4), pp.89-105.
- LOE (2006): Ley Orgánica de Educación del Estado Español.
- RODRÍGUEZ NAVARRO, H; et al. (2011): La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº14 (1), pp.101-112.
- SERVICIO DE COORDINACIÓN Y DESARROLLO NORMATIVO. DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIEN-

CIA. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CASTILLA – LA MANCHA. (2007). *El Proyecto Educativo* (<http://lascompetenciasbasicas.files.wordpress.com/2008/02/proyectoeducativo.pdf>) consulta 3 de agosto de 2011.

VEGA MORENO, M. C (2007): *Planes de Acogida e integración escolar – social de alumnos de minorías étnicas* (Madrid, Calamar Ediciones).

EL BILINGÜISMO EN CASTILLA-LA MANCHA: PASADO, PRESENTE Y FUTURO. RETOS Y PROPUESTAS

Luis Toribio Briñas

I.E.S. Clara Campoamor

Francisco Javier Sánchez-Verdejo Pérez

e-mail: fjsanchezverdejo@valdepenas.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)

INTRODUCCIÓN

Es bien sabido que desde un primer momento una de las prioridades más destacadas de la Política Educativa Europea fue introducir la Dimensión Europea de la Educación en los centros escolares de la Unión Europea promoviendo la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la adopción de medidas dirigidas al estímulo de los contactos entre alumnos de diferentes países.

En 1988, el programa LINGUA proponía acciones encaminadas a estimular entre los jóvenes el conocimiento de dos lenguas de la comunidad; o exigir el conocimiento de, al menos una lengua extranjera comunitaria diferente a la materna para el acceso a la Universidad. Asimismo, los intercambios entre alumnos y profesores de los diferentes países miembros, así como la promoción de la formación permanente del profesorado en lenguas extranjeras, constituyen otras de las medidas destacadas de este programa de acción europeo.

Es el programa ERASMUS, de 1987, el más simbólico a la hora de promover la dimensión europea e internacional de la educación, en este caso centrado en la educación superior, y que se proponía incrementar el número de estudiantes universitarios que cursaran estudios en otro Estado miembro, para así disponer la Comunidad de personal con experiencias de otros países miembros.

Por último, tanto el programa LINGUA como el programa ERASMUS se integraron en 1995 en el programa SÓCRATES. Dentro de éste, se encontraba el programa COMENIUS que contaba con asociaciones entre centros escolares; así como a la actualización y mejora de las competencias del personal educativo.

En base a todo lo anterior, recordemos que el programa *Education and Training 2010* de la Unión Europea se fija como objetivo estratégico nº 3 el de la Apertura de los Sistemas Educativos a un mundo más amplio, en el que se plantea abrir los sistemas de educación y formación europeos a la influencia de otros sectores de la sociedad, tanto a escala local y nacional como a escala internacional.

Por tanto, podemos culminar que dos de los objetivos específicos más relevantes en relación con la Política educativa son los siguientes:

a) Mejorar el aprendizaje de idiomas como reflejo de la realidad multilingüe que es Europa y como parte importante de la educación y formación para el enriquecimiento del individuo; por su contribución a la movilidad y la competitividad europea y por despertar el interés por otras sociedades con las que hay lazos de vecindad y colaboración. Aboga por el aprendizaje de idiomas en edades tempranas.

b) Incrementar la movilidad y los intercambios que proporcionan una nueva imagen del mundo, permiten practicar el idioma, sirven de motivación a alumnos, profesores y formadores y brindan la oportunidad de relacionarse con el mundo.

I. LOS ANTECEDENTES NACIONALES: LOS CONVENIOS CON EL BRITISH COUNCIL

En los últimos años Europa ha visto cómo crecía la demanda de una educación bilingüe como instrumento para equipar a los jóvenes para el estudio y el trabajo, en una Europa cada vez más multilingüe. El Proyecto MEC/British Council que se viene desarrollando desde el año 1996 permite a los alumnos cursar desde la Educación Infantil hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria siguiendo un currículo que integra elementos del sistema educativo británico en el español. Podemos destacar algunos de los logros del proyecto hasta la fecha:

- Alto grado de motivación por parte de los alumnos.
- Entusiasmo de los padres.
- Satisfacción en aumento por parte de los profesores.
- El aprendizaje en dos idiomas contribuye al desarrollo de los alumnos en su lengua materna, así como a su desarrollo cognitivo.

El programa implica un aumento del número de horas lectivas semanales de inglés y la impartición íntegra de dos materias o más en inglés. Para ello se cuenta con profesores altamente cualificados y habilitados para impartir las enseñanzas en inglés y también con el apoyo de profesores asesores nativos en Primaria y con auxiliares de conversación nativos en Secundaria Obligatoria. La metodología desarrollada es muy activa, fomenta la utilización de las nuevas tec-

nologías de la comunicación y facilita el intercambio entre profesores y alumnos de los sistemas británico y español.

Al finalizar el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, el alumnado consigue un nivel de conocimiento del inglés como primera lengua extranjera, equivalente al B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esto permite que, en muchos Institutos de Secundaria, el alumnado se presente voluntariamente a las pruebas externas de la Universidad de Cambridge para obtener el Certificado Internacional de Educación Secundaria (IGCSE) en distintas materias. Los excelentes resultados obtenidos en los tres últimos años han permitido comprobar el alto nivel adquirido por el alumnado tanto a nivel lingüístico como científico.

II. LOS INICIOS REGIONALES: LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN IDIOMAS

La Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha ha venido impulsando distintas iniciativas en materia de idiomas desde que asumió las competencias educativas. Durante los cursos 2001-2002 y 2003-2004 se estimula la incorporación de una 2ª lengua extranjera en el tercer ciclo de la educación primaria y de una 3ª lengua extranjera en la educación secundaria obligatoria: 51 centros de educación infantil y primaria incorporaron el francés como segunda lengua y 9 IES incorporaron una tercera lengua (alemán, griego moderno e italiano).

En el curso 2004-2005 la convocatoria de proyectos de innovación curricular se orientó al desarrollo de proyectos bilingües en ambas etapas incorporándose 17 centros de infantil y primaria y 5 IES. Estos proyectos tuvieron su continuidad y sus frutos con la implantación generalizada de la enseñanza de lenguas extranjeras en el segundo ciclo de educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria, generalizándose con sucesivos proyectos de innovación para la implantación de la tercera lengua extranjera en la ESO. Todos ellos fueron los antecedentes para un programa de referencia, como es el de las Secciones Europeas, y que a continuación pasamos a analizar.

III. EL PROGRAMA DE SECCIONES EUROPEAS

3.1. La creación del programa de secciones europeas en el año 2005 y las modificaciones posteriores

La Orden de 07-02-2005 (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2005)¹ es la normativa que crea el Programa de Secciones Europeas en los centros públicos de Castilla la Mancha. Dicha norma define las secciones

¹ Orden de 07-02-2005 por la que se crea el Programa de Secciones Europeas en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la comunidad autónoma de Castilla la Mancha. (Diario Oficial de Castilla la Mancha de 24-02-2005).

europeas como aquellos centros docentes que incorporen al currículo la enseñanza de áreas no lingüísticas en primera o segunda lengua extranjera en base a una serie de criterios.

Para Educación Infantil establece que dedicará a la enseñanza del área no lingüística en la lengua extranjera al menos 150 minutos semanales. Por lo que respecta a la Educación Primaria contempla diferentes criterios. Así, para los centros docentes con secciones europeas que imparten la primera lengua extranjera, la normativa permite aumentar el tiempo dedicado a la enseñanza de la misma sin incrementar el horario del centro; por otra parte, impartirán en la primera lengua extranjera un mínimo de 2 sesiones semanales, una en cada una de las áreas no lingüísticas seleccionadas por el centro.

Por su parte, aquellos centros docentes con Secciones Europeas que impartan la segunda lengua extranjera preveía la incorporación de un tiempo específico dedicado a la enseñanza de la misma, sin incrementar el horario del centro. A su vez, impartirán en la segunda lengua extranjera un mínimo de dos sesiones semanales en, al menos, un área no lingüística seleccionada por el centro.

Respecto a la ESO la normativa autoriza una ampliación del horario del centro previa petición justificada a la Consejería. Aquellos centros docentes con Secciones Europeas que impartan la primera lengua extranjera aumentarán el tiempo específico dedicado a la enseñanza de la misma e impartirán en dicha lengua un mínimo de 2 sesiones en cada una de las áreas no lingüísticas seleccionadas. Los centros con Secciones Europeas que impartan la segunda lengua extranjera dedicarán un mínimo de 2 sesiones semanales en cada una de las 2 áreas no lingüísticas seleccionadas.

Sobre la incorporación del alumnado y abandono, se indica que todo el alumnado de Educación Primaria con Secciones Europeas participará en dichos programas. La incorporación de nuevos alumnos a las Secciones Europeas en la ESO, si el número de plazas ofertadas es inferior al de demandas, se priorizará según la puntuación obtenida en el proceso de admisión para el primer curso de Secundaria. En los demás cursos de la etapa, la priorización se hará a través del nivel de competencia según un informe conjunto del Departamento de la lengua extranjera y Orientación.

Por su parte, el alumnado que opte por estas enseñanzas deberá permanecer en las mismas, salvo demanda justificada de los padres y una vez oído el Departamento de Orientación. El alumnado solo podrá abandonar la Sección Europea al final del curso. Sobre la evaluación, ésta se ajustará a la normativa vigente, con los mismos efectos académicos y con una mención específica en los documentos de evaluación referida a su participación en el programa al final de cada año escolar.

En cuanto a los factores de calidad del programa, el principal es que los centros participantes contarán con profesorado destinado en el centro, o si no, la administración lo dotará mediante Comisión de Servicios. Asimismo, designa a estos centros como preferentes en la asignación de un Auxiliar de Conversación para la mejora de las competencias lingüísticas del alumnado y del profesorado.

Dos aspectos importantes referidos a la evaluación: el hecho de que los centros docentes desarrollarán indicadores específicos que permitan, en el marco de la evaluación interna de los centros, la planificación y mejora de los procesos que desarrollen el programa. Asimismo, la Consejería prevé un plan de evaluación y seguimiento para valorar la experiencia y tomar las decisiones oportunas. Al final de esta normativa se enumeran los centros participantes en el programa de Secciones Europeas, siendo un total de 10 centros de Primaria y otros 10 de la ESO en Francés, por 8 centros de Primaria y otros 8 de la ESO en Inglés. Dichos centros se prevé que vayan ampliando su oferta, ciclo a ciclo.

a) La modificación del programa de secciones europeas de 2006

En el año 2006 se modifica la orden anterior (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2006)² ampliando, mediante convocatoria, el número de centros participantes del programa, hasta un total de 40, y reajustando las condiciones en los centros que ya tenían secciones europeas. En su exposición hace referencia a la búsqueda de un modelo educativo que desarrolle la competencia comunicativa en 4 destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) y los valores de convivencia y de interculturalidad. Para ello menciona la necesidad de un profesorado competente mediante un itinerario formativo básico para adquirir las competencias de comunicación y a perfeccionar el dominio, y las estrategias didácticas del profesorado especialista.

Entre las novedades cabe destacar que entre los requisitos los centros han de garantizar el compromiso del profesorado de permanecer en el centro durante 4 cursos escolares, así como de participar en el itinerario formativo correspondiente. Asimismo, además de ser incluido en la Programación General Anual del Centro y de ser aprobado por los respectivos Departamentos, el Claustro de Profesores y el Consejo Escolar, ha de contar con informe de evaluación favorable de la Inspección Educativa sobre la experiencia previa de innovación en idiomas.

Otra novedad es que se debe utilizar la lengua elegida como vehicular en al menos 2 áreas entre las que se debe encontrar en Educación Infantil Conoci-

² Orden de 28-02-2006 por la que se modifica la orden de 07-02-2005, por la que se crea el programa de secciones europeas, y por la que se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de enseñanzas no universitaria con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha. (DOCM de 14-03-2006).

miento del medio físico y social; en Educación Primaria, Conocimiento del medio natural, social y cultural, y en Secundaria, Ciencias Sociales, Geografía e Historia o Ciencias de la Naturaleza. También prescribe la incorporación al currículo de las actividades complementarias relativas a estancias en el extranjero mediante intercambios de centros, a partir del tercer ciclo de Educación Primaria, y el desarrollo de actividades extracurriculares (salidas al extranjero, jornadas y encuentros interculturales...

Esta nueva regulación incluye el itinerario formativo de los participantes. Para el profesorado no especialista, la obtención del certificado de los niveles básicos e intermedio de las EOI; la participación en actividades de formación didáctica; y el desarrollo de estancias en el extranjero durante, al menos, un mes continuado o en periodos intermitentes, a lo largo de 3 cursos. El profesorado especialista realizará estancias en el extranjero y actividades de formación didáctica.

La administración educativa se compromete, mediante acuerdo escrito y firmado con el centro educativo, por una parte, a asegurar, en la medida en la que el proyecto se amplíe gradualmente, la presencia en cada uno de los ciclos de educación primaria, de un profesor competente para utilizar el idioma extranjero como lengua vehicular, que será tutor o tutora de uno de los grupos. En los centros de dos o más líneas se garantizará, en todo caso, la permanencia de dos especialistas. Asimismo, en función de la disponibilidad, contarán con un auxiliar de conversación.

Por su parte, y en lo que se refiere a los Institutos de Educación Secundaria, la administración se compromete a contar, al menos, con un especialista en idiomas con funciones de apoyo al profesorado del área que utiliza el idioma extranjero como lengua vehicular durante los 2 primeros cursos escolares para apoyar el proceso. Asimismo, optarán de manera preferente a un auxiliar de conversación.

Otros compromisos de la administración tienen que ver con la incorporación a la convocatoria de licencias por estudios de las estancias en centros extranjeros; la percepción de una gratificación siempre que se incremente el horario de permanencia en el centro; o la certificación de 2 créditos como actividad de innovación educativa.

El centro educativo se compromete a incluir el programa en su Proyecto Educativo; a organizar los horarios para asegurar la presencia de un profesor competente en idiomas; la participación del profesorado en los itinerarios formativos; a difundir el proyecto en la comunidad educativa; y, por último, a integrar el proyecto en el proceso de evaluación interna mediante el análisis y valoración a lo largo del curso de implantación, incluyendo las conclusiones en la Memoria Anual. Por su parte la Inspección Educativa prevé incorporar a su plan de actuación la supervisión del mismo, mientras que para el curso siguiente

se prevé un programa de evaluación del programa realizado por los servicios de la Consejería de cara a la toma de decisiones.

Finalmente, la normativa analizada prevé un calendario de implantación mediante el cual los Colegios de Infantil y Primaria ampliarán su oferta ciclo a ciclo de tal forma que durante el primer curso se implantará en Educación Infantil y el primer ciclo de Primaria; en el segundo año se implantará en el segundo ciclo de primaria; mientras que en el tercer año se implantará en el tercer ciclo. Por su parte, en los Institutos de la ESO que tienen como primera lengua el idioma seleccionado implantarán curso a curso desde primero de la ESO; mientras que aquellos Institutos con una sección europea que utilizaran como lengua vehicular el segundo idioma iniciarán curso a curso a partir de 3º de la ESO.

b) Ampliación y modificación de las secciones europeas en el año 2007

En Abril de 2007 una nueva normativa (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2007)³ incorpora 24 nuevos centros docentes; el 50% de Infantil y Primaria, y el otro 50% de Secundaria. Las dos novedades más destacadas consisten, por un lado, en la prohibición a los centros docentes de establecer requisitos lingüísticos para la admisión del alumnado. Y, por otra parte, incrementa hasta 5 los créditos de formación reconocidos al profesorado.

c) Ampliación y modificación de las secciones europeas en 2008

Mediante dos nuevas normativas, (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2008)⁴ en el año 2008 se amplían, mediante convocatoria, a 40 los nuevos centros docentes con secciones europeas, y se regulan de manera más específica algunos aspectos de los centros que ya las tienen. En concreto, señalan que en ningún caso la admisión de alumnos en el programa podrá depender de una prueba en la que se evalúe su competencia lingüística en el idioma de la sección. Por su parte, el abandono voluntario de los alumnos del programa solo podrá producirse hasta la primera evaluación, debiendo seguir hasta el final de curso en caso contrario.

Asimismo, la normativa define y especifica las tareas de los Profesores de áreas no lingüísticas; la de los especialistas del idioma de la sección europea; la

³ Orden de 23-04-2007 por la que se modifica la Orden de 07-02-2005, por la que se crea el programa de secciones europeas, y por la que se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de enseñanzas no universitarias con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha. (DOCM de 04-05-2007).

⁴ Orden de 13-03-2008 por la que se modifica la Orden de 07-02-2005, por la que se crea el programa de secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha. (DOCM de 26-03-2008); Orden de 26-03-2008 por la que se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de enseñanzas no universitarias con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha. (DOCM de 07-04-2008).

de los asesores lingüísticos; y la del becario auxiliar de conversación. También modifica el número de créditos de formación reconocidos a los anteriores, siendo 6 créditos para el primero, 2 para el segundo y 5 para el tercero. Por último, destacar que en el compromiso escrito y firmado entre la administración educativa y los directores participantes en programa, estos últimos se comprometen, entre otras, a incorporar en la programación didáctica de las áreas lingüísticas las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el uso del Porfolio de las Lenguas.

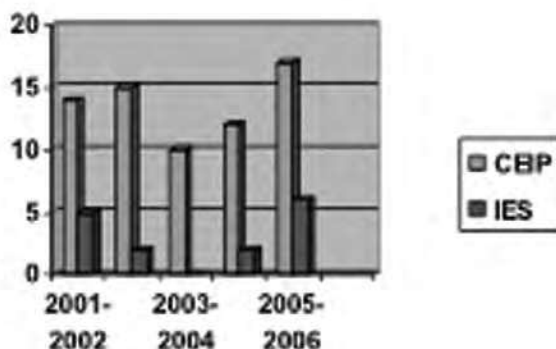
3.2. El programa PALE de Formación del Profesorado de las secciones europeas

En el año académico 2006-2007, la Consejería de Educación y Ciencia firma un Convenio de Cooperación con el MEC con la finalidad de promover la formación permanente del profesorado en lenguas extranjeras (PALE). Este programa de formación se pone al servicio del profesorado de los centros docentes con Secciones europeas. El proceso formativo se desarrolla mediante un “itinerario” que incluye una primera fase de formación en las destrezas comunicativas correspondientes a los niveles básico e intermedio de las enseñanzas de idiomas mediante un curso específico y un seminario de trabajo; una segunda fase orientada a la formación didáctica; y una tercera fase, de estancia en centros docentes en el extranjero durante, al menos, un mes continuado o en periodos intermitentes, a realizar a lo largo de tres cursos escolares y la formación didáctica (Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, 2007).

3.3. Datos sobre el programa de secciones europeas en Castilla la Mancha entre los años 2000-2007

Figura1. Proyecto de innovación curricular en idiomas en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Castilla La Mancha. Evolución Cursos 2001-2002/ 2005-2006.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la oficina de evaluación, 2007.



En el curso académico 2006-2007 funcionan 52 centros bilingües públicos en Castilla la Mancha, denominados secciones europeas, es decir, 16 más que en el curso 2005-2006, de los cuales 29 son de Inglés (13 más que en el curso anterior) y 23 de Francés (3 más que en el curso 2005-2006).

Mediante la Orden de 23 de Abril de 2007 se seleccionan 23 nuevos centros para iniciar su experiencia bilingüe en el curso 2007-2008: 8 Colegios de Educación Infantil y Primaria y 15 IES; 21 de inglés y 2 de francés.

Asimismo, continúa la experiencia de incorporación del francés como segunda lengua en 46 centros de Infantil y Primaria; proyectos de innovación bilingües en 14 CEIPS y 2 IES; y la incorporación de una tercera lengua en 8 IES (4 alemán, 2 griego moderno y 2 italiano).

Figura2. Secciones europeas en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Castilla La Mancha durante los cursos 2005-2006 y 2006-2007. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la oficina de evaluación, 2007-C.

	CURSO 2005-2006			CURSO 2006-2007		
	Inglés	Francés	Total	Inglés	Francés	Total
CEIP	8	10	18	14	12	26
IES	8	10	18	15	11	26
TOTAL	16	20	36	29	23	52

Por lo que respecta al programa PALE de formación del profesorado participante, según el informe de la Oficina de Evaluación de Castilla la Mancha del curso 2006-2007, en el mismo participaron 118 profesores de 33 secciones europeas y 2 proyectos de innovación. El 19 %, especialista en idioma en Educación Primaria y el 81 % restante, profesorado que desarrolla la enseñanza de la lengua extranjera.

IV. EL PROGRAMA SÓCRATES EN CASTILLA LA MANCHA

4.1. ¿Qué es el programa SÓCRATES?

SÓCRATES es el programa de la Unión Europea para la cooperación transnacional en el ámbito de la educación. Su fundamento jurídico se encuentra en los artículos 149 y 150 del Tratado de la Unión Europea, según los cuales “la Comunidad Europea contribuirá al desarrollo de una educación de calidad” mediante una serie de acciones en colaboración con los Estados miembros. Tales acciones se distribuyen en 2 tipos: *acciones centralizadas*, es decir, aquellas en las que la Comisión se encarga de los procedimientos de solicitud, de selección y contractuales. Y *acciones descentralizadas*, aquellas en las que las autoridades de los países participantes, con la ayuda de las agencias nacionales, se encargan de los procedimientos de solicitud, de selección y contractuales.

Estas últimas son las acciones que se gestionan desde la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha, y son las siguientes:

COMENIUS 1: Asociaciones de centros escolares. Promueve la creación de proyectos internacionales mediante asociaciones de escuelas de distintos países. Existen tres tipos de proyectos:

1.1. *Proyectos Escolares*. Cooperación transnacional entre centros escolares de, al menos, 3 países participantes, durante un máximo de 3 cursos académicos. Los temas deben estar relacionados con los currículos de las áreas impartidas en estos niveles académicos.

1.2. *Proyectos Lingüísticos*. Asociación bilateral que implica un intercambio de, al menos, 10 alumnos de doce o más años, y por un tiempo mínimo de 14 días, con el objetivo de fomentar la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas.

1.3. *Proyectos de desarrollo escolar*. Cooperación transnacional entre centros escolares de, al menos, 3 países participantes, durante un máximo de 3 cursos académicos. Los proyectos pueden versar sobre diferentes temas: xenofobia, la integración de minorías, la prevención de conflictos...

COMENIUS 2.2: Becas individuales. Para la formación del personal docente de los centros escolares.

2.2. B. *Ayudantes Lingüísticos*. Prevé que los estudiantes de idiomas, futuros profesores, puedan solicitar estancias en centros educativos europeos para participar en la enseñanza de idiomas y colaborar con los centros.

2.2. C. *Cursos de formación del profesorado*. Becas individuales de formación para el personal docente de los centros escolares. Becas para el profesorado de los centros escolares con el objetivo de realizar actividades de formación en países europeos.

ARIÓN. Visitas para responsables de la toma de decisiones en educación: Visitas de estudio de una semana de duración organizadas por las autoridades educativas del país de acogida para facilitar el intercambio de información y experiencias entre los responsables educativos de distintos países. Los participantes en estas visitas son miembros de equipos directivos de los centros, asesores educativos, inspectores de la administración educativa y personal administrativo.

4.2. Datos del programa SÓCRATES en Castilla la Mancha

La Consejería de Educación de Castilla la Mancha ha venido incentivando a los centros con ayudas económicas para la participación en este programa europeo. La mayor participación de los centros docentes y del profesorado de Cas-

tila-La Mancha en el programa SÓCRATES se ha venido desarrollando en la acción COMENIUS 1 y dentro de esta en el programa Proyectos escolares.

V. EL BACHILLERATO INTERNACIONAL

El Bachillerato Internacional es el régimen académico que se imparte en los Colegios del Mundo Unido. Consta de seis unidades temáticas que pueden ser de 2 tipos, nivel alto y nivel medio, en función del número de horas lectivas que se reciban a la semana. Esto lo escoge cada estudiante en función de la orientación posterior que quiera darle a su carrera universitaria. El sistema de evaluación de cada asignatura varía en cada caso. Por regla general, un tanto por ciento igual o superior al 50 será evaluado con el examen realizado al final de los dos años. El resto será evaluado por los profesores a través de los ensayos e investigaciones que el alumno irá realizando previa petición y supervisión de los profesores. Los programas del Bachillerato Internacional son admitidos en universidades de más de 80 países de todo el mundo. Entre éstas se encuentran instituciones como Oxford, Yale, la Sorbona y otras tantas instituciones de educación superior.

VI. OTROS PROGRAMAS Y ACCIONES

a) El programa Leonardo da Vinci

Este programa europeo sirve para que el alumnado de Formación Profesional realice la formación en centros de trabajo en empresas e instituciones de la Unión Europea, y se convocó en nuestra región por primera vez en el curso 2006-2007, seleccionándose entonces 12 Institutos de Educación Secundaria y excluyéndose 2.

b) Acción ETWINING

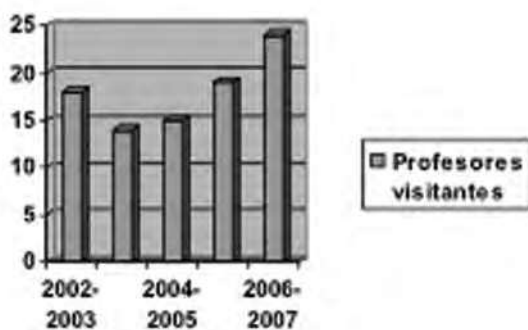
ETwinning nace el 15 de enero de 2005, estableciendo una red de centros educativos europeos no universitarios orientados a obtener, mediante un trabajo colaborativo basado en las TIC, beneficios educativos de cualquier dimensión: sociales, culturales, de aprendizaje de idiomas, etc. Es decir, esta acción permite que varios profesores o maestros cuyos centros distan miles de kilómetros puedan acordar un proyecto de trabajo común, que se llevará a la práctica gracias a las TIC's.

Esta acción ofrece la posibilidad de constituir hermanamientos entre dos centros escolares europeos a través del uso de las TIC, permitiendo la cooperación entre ellos, el intercambio de información, de ideas, y de experiencias, así como el conocimiento de las diferentes realidades y culturas europeas.

c) Profesorado visitante en Estados Unidos y Canadá

El programa de Profesores Visitantes comenzó en California en 1986, fruto de un acuerdo de colaboración entre el MEC y el Departamento de Educación de ese estado. El objetivo de dicho acuerdo, que ha sido renovado posteriormente y ampliado a otros 29 estados, es el de fomentar la mejora de la calidad de la enseñanza de la lengua y cultura española en Estados Unidos, así como la formación de los profesores que la imparten y el estrechamiento de los lazos culturales entre los dos países. El MEC realiza convocatorias anuales para profesores visitantes.

Figura 3: Profesores visitantes de castilla la mancha en Estados Unidos y Canadá entre los cursos 2002-2003 y 2006-2007. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la oficina de evaluación, 2007.



VII. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

A partir de lo anteriormente expuesto, es patente el esfuerzo realizado por la inmensa mayoría de las autoridades educativas por dotar a la educación de una naturaleza, visión y proyecto de futuro basado principalmente en el aspecto lingüístico, y más concretamente en la implantación de una serie de acciones encaminadas a reforzar el dominio de las lenguas extranjeras.

Hemos hecho un breve recorrido por el origen en su plasmación de los convenios suscritos individualmente por los centros que apostaron por ello con el *British Council*, para pasar a centrarnos en Castilla-La Mancha, y su apuesta por las *Secciones Europeas*; hemos revisado su evolución hasta el momento presente. No obstante, hemos pretendido hacer un breve recorrido por algunos de los programas y acciones que forman parte inequívoca del bilingüismo en nuestra comunidad: Comenius, Leonardo, ETwinning, Bachillerato Internacional.

Acerca de los retos y propuestas de mejora desde nuestra experiencia (como profesores en centros educativos de la comunidad autónoma con oferta bilingüe), señalamos las siguientes:

En primer lugar, se debería diseñar y desarrollar la opción de extender el bilingüismo más allá de la ESO, pues si bien el Bachillerato Internacional sería la continuación ideal, la realidad es que en el momento presente solo un centro por cada una de las capitales de las cinco provincias de Castilla-La Mancha disfruta de esa opción, con la excepción de la provincia de Ciudad Real, que tiene dos localidades, la capital y Alcázar de San Juan.

Se debería formar al profesorado, como mínimo, durante un curso académico previo a su incorporación a un programa o acción, sobre todo si ese programa exige de un uso vehicular de la lengua extranjera.

Se debería hacer un seguimiento más real de la evolución de los programas bilingües; así, las Secciones Europeas deberían estar dotadas de una mayor independencia a nivel de centro, en función del alumnado participante, profesorado involucrado y realidad escolar en su conjunto.

En los programas dirigidos a los alumnos de FP, se detecta, desgraciadamente, un nivel bajo en idiomas, lo que redundaría en que son pocos los alumnos que aprovechan al máximo dicha oferta educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COMISION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2006): *Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Report based on indicators and benchmarks. Brussels, 16-05-2006* (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc>) Consulta de 11 de Abril de 2007.
- COMISION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2008): *Documento de trabajo de la Comisión. Hacia el progreso en los Objetivos de Lisboa en la Educación y Formación. Indicadores y puntos de referencia 2008* (<http://ec.europa.eu/education/policies/2010>) consulta de 11 de Marzo de 2009.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE CASTILLA LA MANCHA (2005a): *Orden de 24 de Enero de 2005 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se convocan proyectos de innovación curricular en idiomas en enseñanzas no universitarias* (Toledo, Diario Oficial de Castilla la Mancha de 26 de Enero de 2005).
- (2005b): *Orden de 07-02-2005, de la Consejería de Educación por la que se crea el Programa de Secciones Europeas en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la comunidad de Castilla la Mancha* (Toledo, DOCM de 24-02-2005).
- (2006b): *Orden de 28-02-2006, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se modifica la Orden de 07-02-2005, por la que se crea el programa de secciones europeas, y por la que se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de ense-*

- ñanzas no universitarias con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo, DOCM de 14-03-2006).
- (2007a): *Orden de 23-04-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se modifica la Orden de 07-02-2005, por la que se crea el programa de secciones europeas, y por la que se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de enseñanzas no universitarias con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo, DOCM de 04-05-2007).
- (2007b): *Orden de 09-04-2007 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se convocan ayudas para mejorar la competencia lingüística y didáctica en los idiomas extranjeros de la Unión Europea para el profesorado de centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo, DOCM de 18-04-2007).
- (2007c): *Informe del programa de seguimiento y asesoramiento de las secciones europeas de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (www.educa.jccm.es) consulta de 09 de Febrero de 2009.
- (2007d): *El programa PALE* (www.educa.jccm.es) consulta de 13 de Marzo de 2008.
- (2008h): *Orden de 13-03-2008, de la Consejería de Educación por la que se modifica la Orden de 07-02-2005, por la que se crea el programa de secciones europeas en Castilla la Mancha* (Toledo, DOCM 26-03-2008).
- (2008i): *Orden de 26-03-2008, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de enseñanzas no universitarias con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo, Diario Oficial de Castilla la Mancha de 07-04-2008).
- (2001e): *Orden 02-03-2001 por la que se convocan ayudas a centros que estén llevando a cabo acciones del Programa SÓCRATES de la fase 1995-1999 o deseen participar en la fase 2000-2006* (Toledo DOCM 09-03-2001)
- (2002b): *Orden de 24-01-2002 por la que se convocan ayudas para la realización de programas internacionales regionales y locales de actividades de formación para mejorar la competencia en el uso de lenguas extranjeras* (Toledo, DOCM 02-02-2002).
- (2002d): *Orden de 04-03-2002 por la que se convocan ayudas a centros educativos de Castilla la Mancha, que estén llevando a cabo proyectos de las distintas acciones del programa SÓCRATES o hayan solicitado participar por primera vez en la convocatoria del presente año* (Toledo, DOCM de 20-03-2002).
- (2002g): *Orden de 23-04-2002 por la que se establece la implantación generalizada de la enseñanza de lenguas extranjeras en el 2º ciclo de educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria en los centros de Castilla la Mancha* 01-05-2002 (Toledo, DOCM 01-05-2002)

- (2002h): *Orden de 24-04-2002 por la que se convocan ayudas para realizar cursos de perfeccionamiento de idiomas extranjeros en el Reino Unido, Francia, Bélgica, Alemania e Italia para profesorado en activo con destino en centros educativos no universitarios de Castilla la Mancha*. (Toledo, DOCM de 03-05-2002).
- (2004a): *Orden de 05-01-2004 por la que se convocan ayudas a centros educativos de Castilla la Mancha que estén llevando a cabo proyectos de las distintas acciones del programa SÓCRATES o hayan solicitado participar por primera vez en la convocatoria del presente año* (Toledo, DOCM de 16-01-2004).
- (2004b): *Orden de 19-01-2004 por la que se convocan proyectos de innovación curricular para facilitar el estudio de una tercera lengua extranjera o nacional distinta a la del castellano, alumnado de Educación Secundaria* (Toledo, DOCM de 28-01-2004).
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2001): *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Bruselas, 14 de Febrero de 2001 (<http://europa.eu/scadplus/leg/es>) consulta el 10 de Abril de 2007.
- (2002): *Sesión nº 2408 del Consejo Educación y Juventud*. Bruselas, 14 de Febrero de 2002 (http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/es/edu) consulta de 10 de Abril de 2007.
- (2003): *Conclusiones del Consejo sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación* ("Puntos de referencia") (<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11064.htm>) consulta el 10 de Abril de 2007.
- DIRECCIÓN GENERAL DE COORDINACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA DE CASTILLA LA MANCHA (2001a): *Resolución de 04-06-2001 por la que se convocan proyectos de innovación que incorporan una segunda lengua extranjera al tercer ciclo de Educación Primaria* (Toledo, Diario Oficial de Castilla la Mancha de 15-06-2001).
- (2001b): *Resolución de 04-06-2001 por la que se convocan proyectos de innovación que incorporan una tercera lengua extranjera en la Educación Secundaria Obligatoria* (Toledo, Diario Oficial de Castilla la Mancha de 15-06-2001).
- (2004): *Resolución de 28-06-2004 por la que se conceden ayudas al profesorado para cursos de perfeccionamiento lingüístico y didáctico en los idiomas extranjeros de la Unión Europea que se imparten en centros no universitarios de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo, DOCM 05-07-2004).
- DIRECCIÓN GENERAL DE PROGRAMAS Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE CASTILLA LA MANCHA (2006): *Resolución de 30-04-2006 por la que se adjudican plazas y ayudas para la realización de actividades de formación e intercambios dirigidas a mejorar la competencia del alumnado en el uso de lenguas extranjeras* (Toledo, Diario Oficial de Castilla la Mancha de 24-05-2006).
- GAVARI STARKIE, E (2006): *El papel de la Política Educativa Europea en la formación de ciudadanos europeos*. Revista Ciencias de la Educación, nº 28, pp.105-118.

- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007): *Estudios internacionales: objetivos de educación y puntos de referencia 2010* (<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>) consulta de 11 de Abril de 2007.
- (2009): *Sistema Estatal de Indicadores de la educación 2007* (<http://www.institutodeevaluacion.mec.es>) consulta de 05 de Marzo de 2009.
- OFICINA DE EVALUACIÓN (2007a): *El sistema educativo en Castilla la Mancha. Sistema de indicadores de la Educación* (Toledo, Viceconsejería de Educación. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha).
- (2007b): *La educación en Castilla la Mancha. Indicadores 2000-2006* (Toledo, Viceconsejería de Educación. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha).
- (2007c): *La educación en Castilla la Mancha. Indicadores 2006-2007* (Toledo, Viceconsejería de Educación. Consejería de Educación y Ciencia de Castilla la Mancha).
- PARLAMENTO EUROPEO (2000): *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de Marzo de 2000* (<http://www.europarl.europa.eu/summits>) consulta de 10 de Marzo de 2007.

Temas de educación no formal

TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: GRUPOS INTERACTIVOS Y APRENDIZAJE DIALÓGICO

Francisco Javier Domínguez Rodríguez

e-mail: fdominguez@ubeda.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)

INTRODUCCIÓN

Estamos asistiendo desde hace unos años a una serie de cambios en la Educación de Adultos, empezando porque la prioridad de los centros antes era la alfabetización del alumnado y hoy día es la preparación para la obtención de titulaciones de Secundaria, de Grado Medio o acceder a la Universidad, continuando con las nuevas ofertas educativas que se ofrecen en los Centros de Adultos, hoy llamados Centros de Educación Permanente y por supuesto los cambios en los órganos de gobierno, organización de los Centros y nuevas metodologías e innovaciones como en la que vamos a centrarnos en este texto: Comunidades de Aprendizaje, que están ayudando a superar el fracaso escolar del que provienen la mayoría del alumnado que llega a estos centros.

La primera comunidad de aprendizaje surgió en 1978 con el centro de educación de personas adultas de «La Verneda-Sant Martí». A lo largo de varios años, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona investigó cómo desarrollar esa perspectiva de éxito educativo para todas y todos en la educación infantil, primaria y secundaria. Así llegó a elaborar el modelo de comunidades de aprendizaje que se ofreció desinteresadamente a quienes quisieran llevarlo a cabo. El equipo del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA) lleva años incluyendo en sus análisis de la sociedad de la información las desigualdades que generan el actual modelo social y el papel de la educación. Dicho equipo del CREA diseñó el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje a partir de todos esos análisis y de experiencias educativas de éxito como son: Programa de Desarrollo Escolar, de la Universidad de Yale; Proyecto de Escuelas Aceleradoras, de la Universidad de Stanford; Programa Éxito para Todos, de la Universidad John Hopkins, y la experiencia de Aprendizaje Dialógico en Educación Popular, en el Centro de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí.

Estos antecedentes nos llevan a un mismo punto de encuentro, ya que ponen su énfasis en el logro y generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, centrándose todas ellas en sectores de la población que en determinados momentos han estado excluidos de dicha enseñanza, como son las personas adultas, especialmente las mujeres. Todo ello para que estas personas alcancen sus expectativas y sean capaz de transformar la escuela a través de sus aportaciones a la comunidad educativa.

Las Comunidades de Aprendizaje podíamos definir las de manera sencilla como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno.

En lo que respecta a la metodología, nos quedamos con el modelo de Paulo Freire, que sugiere abandonar el concepto tradicional de la educación «bancaria» (el profesor emite conocimientos y el alumno los acumula y almacena para luego volcarlos en un examen), Freire propone una pedagogía en el que los alumnos se convierten en participantes activos en una comunidad de aprendizaje que existe dentro de un contexto social, y asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje. Nos hace también una aportación importante relacionada con el aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. El diálogo que nos propone Freire, incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado...), porque se parte de que todas las personas que forman parte del entorno del alumnado influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente.

La relación dialógica [...] es indispensable al conocimiento. La naturaleza social de este proceso hace de la dialogicidad una relación natural con él. En este sentido, el antidialogo autoritario ofende a la naturaleza del ser humano, su proceso de conocer y contradice la democracia (Freire, 1997: 126).

Habermas también influyó en la concepción del aprendizaje dialógico, desarrollando una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso y la no violencia.

Las actuales sociedades multiculturales quedan expuestas a una encrucijada: reconstruyen nuevas formas de vivir juntos (Touraine) en base al diálogo y consenso entre una creciente pluralidad de voces o sufren las consecuencias del conflicto entre diferentes fundamentalismos. La salida a la encrucijada viene de la mano del diálogo y, donde éste se acaba, de su contrario: la violencia. (Flecha, 2004).

Pues este es el fin de esta comunicación: dar a conocer lo que son las Comunidades de Aprendizaje, sus puntos principales y la explicación del proceso de transformación llevado a cabo en los centros que quieren desarrollar esta forma de organización metodológica e innovadora.

I. EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

En palabras del propio CREA:

Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una Sociedad de la Información para todos y todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (CREA, 2006; Valls, 2005).

Pues bien, trataré de plasmar las fases principales por las que debe pasar toda Comunidad de Aprendizaje y atendiendo siempre a la diversidad de nuestras aulas. Haciendo alusión a lo que se suele hacer actualmente en la escuela en cuanto a la atención a la diversidad del alumnado se resume perfectamente en las siguientes palabras de Santos Guerra (2002): *La escuela tiene una inquietante función homogeneizadora. Currículo idéntico para todos, espacios iguales para todos, evaluaciones similares para todos.* Se tendrá muy en cuenta, por tanto, al alumnado con Necesidades Especiales y Dificultades de Aprendizaje en su integración en todas y cada una de las actividades que se desarrollen, ya que es parte importante para mantener esa heterogeneidad que queremos en nuestros centros.

La decisión de convertir un centro de Educación de Adultos en Comunidad de Aprendizaje es una cuestión que se estudia muy detenidamente por parte de los docentes de los centros y una vez adoptada podemos ver, desde que empiezan el proceso, todo lo que han conseguido y los pasos que han podido dar, y que señalo de manera positiva:

–Existencia de unos *objetivos compartidos entre todos los miembros del Centro.*

–Existencia de un *liderazgo compartido.*

–*Trabajo en equipo y colaborativo del profesorado*, especialmente durante las sesiones prácticas realizadas en los cursos sobre Comunidades de Aprendizaje y en expresando nuestros «miedos» o inquietudes hacia este cambio innovador en los centros.

–*Nuevas fórmulas de organización y agrupamiento en el centro:* El Equipo Directivo debe tener en cuenta organizar el Centro para formar grupos heterogéneos y agrupaciones flexibles y así llevar a cabo Grupos Interactivos, Tertulias dialógicas, Comisiones...

–*Nuevas metodologías de enseñanza.* El Claustro tiene que reflexionar sobre la metodología que suelen llevar a cabo durante años y de qué manera se podía mejorar o incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje las que defienden las Comunidades de Aprendizaje, tales como: *Grupos Interactivos, Tertulias Dialógicas.*

–*Fuerte implicación de otros miembros de la Comunidad Educativa en la dinámica del Centro* ofreciéndose como colaboradores

en las aulas para la realización de grupos interactivos: antiguos alumnos, familiares... Aunque el trabajo del docente siga siendo fundamental en el sistema educativo, va a ser contando con ayudas y apoyos externos tanto materiales como sobre todo humanos como se superan las distintas situaciones de fracaso escolar o desventaja social, ya que *el aprendizaje del alumnado depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula* (Alonso y Loza, 2001).

—Ayuda mucho pensar en el centro de manera global y a señalar en manera de *sueños el centro que queremos*, donde vemos de primera mano nuestras carencias y virtudes y las ponemos en común entre todos los compañeros/as del Claustro.

—Los miembros de la Comunidad Educativa se dan cuenta de que en la Comunidad existen *multitud de recursos que pueden ponerse al servicio del aprendizaje*.

A continuación se detallan cada uno de los pasos que se llevan a cabo en dicho proceso de transformación.

1.1. Fase de Sensibilización

Durante la realización de un curso en el Centro de Profesores del ámbito al que pertenece el centro y con la participación directa del CREA, se contemplan unas sesiones de formación continua de 30 horas donde se explica y discute la sociedad de la información en la que nos encontramos y los conocimientos que requerirán los alumnos/as que trabajan o trabajarán en ella. Entre otras cosas, sirven para aclarar y discutir los conocimientos que los alumnos/as de hoy necesitarán para superar las situaciones de desigualdad social en el nuevo contexto informacional y desenvolverse con éxito en las distintas esferas de su vida personal y laboral.

1.2. Fase de Toma de Decisiones

Tras la fase de sensibilización, es preciso que la comunidad tome la decisión de iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje y, para ello, los requisitos mínimos de la toma de decisión son:

- a) Más del 90% del claustro debe estar a favor de llevar a cabo el proyecto.
- b) Acuerdo del equipo directivo del centro educativo.
- c) Aprobación por el Consejo Escolar.
- d) Implicación de la Comunidad (entidades, agentes sociales...). Freire (1997), desde el contexto del aprendizaje dialógico, indica que la única forma de aprender democracia es haciendo la democracia. Se hace necesario pues

fomentar la participación de las familias en la escuela y colaborar también con otras personas del entorno: voluntariado, educadores sociales, personal no docente, etc... (Jaussi, 2002; Flecha y Puigvert, 2002; Valls, 2005).

1.3. Fase del Sueño

La comunidad sueña con un nuevo tipo de escuela, resultado del diálogo y consenso entre el máximo de sectores implicados: profesionales del sistema escolar, profesionales de otras educaciones (educadoras y educadores sociales, centros de tiempo libre), familiares, alumnado, asociaciones, empresas, ayuntamientos, etc. Es una fase fundamental porque no sólo se sueña la escuela y el entorno que queremos, sino que se enfatizan tres aspectos básicos: las altas expectativas, la ilusión y la sensación de poder transformar la realidad.

Los sueños se agrupan por una Comisión formada para este fin y se recogen resumidos todos ellos. A modo de ejemplo, algunos de los que se marcaron en centros de Adultos fueron: Transformar nuestro Centro en una Comunidad de Aprendizaje, que el profesorado reflexione sobre la práctica educativa en tertulias pedagógicas, acercar a la Comunidad Educativa de nuestro Centro a la literatura clásica universal a través de las tertulias literarias dialógicas, acercar a la Comunidad Educativa a la música clásica a través de las tertulias musicales, lograr una descentralización organizativa a través de las Comisiones, conseguir una participación real de toda la Comunidad Educativa en las Comisiones, que con la aportación de todos decoremos y embellezcamos nuestro Centro y jardín, que entre todos mantengamos limpio y cuidado nuestro Centro, que el Centro tenga un ascensor, que el Centro tenga un taller de teatro y una página web, que el Centro organice talleres de desarrollo personal y ocupación creativa del ocio y cursos de Formación Ocupacional, lograr disminuir el absentismo y abandono del alumnado, habilitar un espacio para la biblioteca del Centro con ordenadores y acceso a internet, contar con colaboradores nativos que permitan la interrelación y aprendizaje de la cultura y lengua inglesa, ampliar la Oferta educativa de nuestro Centro, lograr voluntariado y «alumnado ayudante» que colaboren con nuestro Centro o que el Centro se convierta en un espacio donde se cruzan razas y culturas, donde podamos escuchar distintas lenguas y aprender y compartir valores comunes.

En las comunidades de aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad. (Elboj, Puigdemívol y Valls, 2002).

1.4. Fase de Selección de Prioridades

Es la parte de utopía que podemos conseguir a corto y medio plazo. El consenso es fácil porque nos regimos por el principio señalado en la fase del

sueño: la escuela que queremos para nuestros hijos e hijas/familiares es la escuela para todas las personas. Todas las personas quieren una educación que les sirva para vivir con dignidad en la sociedad actual y futura. Prioridades hay muchas, pero algunas suelen coincidir en todos los casos. Es aquí cuando se suelen llevar a cabo varias actuaciones, como la realización de una jornada intensiva en los Centros de Profesores durante toda una mañana o tarde con miembros de CREA donde se recuerda todo el proceso seguido y lo que aún queda por hacer, así como la realización por parte del Asesor/es del Centro de Profesores de una sesión de Grupos Interactivos y dinámicas de grupos, para que puedan comenzar a llevarlos a la práctica en las aulas.

Pero, ¿cómo suele ser la participación de los maestros en este proceso? Todos los miembros del Claustro se suelen implicar y participan en los cursos, jornadas y encuentros que se realizan sobre Comunidades de Aprendizaje. Las aportaciones cualitativamente de todo el claustro de profesores suelen ser enriquecedoras y las aportaciones en las sesiones de encuentro entre los compañeros, numerosas y provechosas. Por tanto, señalaría que casi todos los miembros del centro cumplen los compromisos que se proponen.

Aunque no todo es tan fácil... Prosigo con una reflexión con la que el Claustro de Educación de Adultos ha querido ser también una invitación al optimismo pedagógico que nos legó Freire con dos frases para la historia: *Somos seres de transformación y no de adaptación* (Freire, 1997:26), *La cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades* (Freire, 1997:63).

Las dificultades principales con las que solemos encontrarnos son el «miedo» o resistencia al cambio por parte de algunos docentes de los centros, que ven con cierto escepticismo toda la metodología de las Comunidades de Aprendizaje, y que poco a poco van introduciéndose en este campo y lo van conociendo algo más gracias a los cursos y sesiones que se realizan. Como señalaba el «constructor de sueños» (Paulo Freire): *No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.*

II. PUESTA EN MARCHA DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Después de estas fases, se proponen Comisiones Mixtas encargadas de organizar cada una de las actividades que se vayan a llevar a cabo en el Centro. Es una forma de llevar a cabo una auténtica participación libre y democrática en los procesos de decisión. Es uno de los aspectos que más les cuesta aceptar al profesorado.

Muchas veces, las personas profesionales de la educación abarcamos todos los ámbitos de actuación con la creencia de que somos los/as únicos/as que sabemos como desarrollar iniciativas educativas o, lo que es peor, que somos los únicos que nos podemos responsabilizar de las nombradas iniciativas porque es nuestro campo (Sánchez Aroca, 1999).

En Educación de Adultos las actuaciones de éxito que más se están desarrollando en las aulas de Comunidades de Aprendizaje, entre otras, son los grupos interactivos y las tertulias literarias y musicales dialógicas.

2.1. Grupos interactivos

...los grupos interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles (Gràcia y Elboj, 2005).

Esta actividad es probablemente una de los cambios metodológicos más importantes que propone Comunidades de Aprendizaje, aglutinador de las ideas de aceleración de los aprendizajes, pedagogía de máximos, escuela inclusiva y aprendizaje dialógico.

Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser dos profesores, una profesora y profesionales de otros ámbitos, o profesorado y voluntariado (estudiantes universitarios, familiares, antiguos alumnos...). Lo importante es no separar al alumnado en función de sus dificultades, sino potenciar sus aprendizajes en el aula. Estos grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas, teniendo en cuenta que sean heterogéneos, tanto en género como en nivel de aprendizaje u origen cultural: *con el trabajo diario se comprueba que avanzan mucho más todos juntos, y sería una lástima perder todo este enriquecimiento mutuo (Adell y otros, 2004).* Cada grupo tiene un tiempo para hacer una determinada actividad o conjunto de actividades, tras el cual rotará e irá con otro voluntario a hacer otras actividades distintas. En cada pequeño grupo, el voluntario puede seguir el trabajo de cada alumno, identificar las dificultades, fomentar que lleguen a resolverlas ayudándose entre sí, enriquecer las interacciones... Este tutor o tutora adulto no es un profesor del grupo, sino una persona que favorece las interacciones entre el alumnado, *si un niño no sabe hacer una cosa, anima a la niña de su lado a que se lo explique (Puigvert y Flecha, 2004).*

El profesor responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado.

2.2. Tertulias dialógicas

Las tertulias dialógicas suponen la aplicación de los principios del aprendizaje dialógico en relación a la literatura, la música... o incluso las matemáticas. Tienen como base las reflexiones, los debates y los argumentos, y también las experiencias de vida cotidiana de las personas participantes.

Las tertulias literarias dialógicas son reuniones de personas que se coordinan libremente para escoger un título literario (generalmente, obras clásicas) que todos deben leer simultáneamente. Se ponen de acuerdo en el número de páginas que deben leer, y posteriormente se reúnen para comentar aquello que han leído. Cada persona debe tener algún párrafo señalado o subrayado que le haya gustado especialmente, y explicará a los demás los motivos por los que ha elegido ese párrafo y no otro. Se aportan además las reflexiones, dudas, núcleos de interés y debates que surgen a partir de dicha lectura. En estas tertulias puede participar voluntariamente cualquier persona: alumnado, familias, profesorado, otras personas del barrio... (Aretxaga y Landaluce, 2005). Así se consigue que personas que no hayan leído nunca ningún libro lleguen a disfrutar de las obras de la literatura clásica universal. No se pretende descubrir y analizar lo que el autor quiere decir en sus textos, sino fomentar el diálogo y la reflexión a partir de las distintas interpretaciones que pueden surgir de un texto. Cualquier persona puede actuar como moderador, dando turnos de palabra, teniendo únicamente en cuenta que no puede imponer su verdad, sino que debe dejar que todos aporten sus argumentos para que puedan reflexionar y discutir hasta llegar al consenso sobre qué argumento se valora como provisionalmente válido, ya que estas afirmaciones se pueden cuestionar más adelante. La persona moderadora además debe dar prioridad a las personas que menos participan en la tertulia.

Por otro lado, las tertulias musicales (Martins de Castro, 2006) son la aplicación de los mismos principios y normas de actuación que las literarias pero con obras de grandes compositores clásicos (Fallá, Ravel, Albéniz, Rodrigo...). Los participantes se reúnen para hablar de música semanalmente y en cada cita comentan lo que han decidido oír durante los últimos siete días o escuchan trozos durante la tertulia. Lo importante es que todos digan lo que sienten, lo que han experimentado con la escucha: *después de una tertulia musical, la música que fue discutida nunca será oída (o tocada) como antes, pues estará enriquecida de significados y símbolos aportados por todos los participantes* (Martins de Castro, 2006).

Tanto las tertulias literarias como las musicales generan una gran transformación en las personas que participan. Rompen con el prejuicio de que la literatura y la música clásica pertenecen a una élite cultural (se leen autores como Kafka, Maquiavelo, Erasmo, Puigvert, Zola, Cela, Unamuno, Camus...), recogiendo las voces de todas las personas que participan (Loza, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, M.J.; HERRERO, C. y SILES, B. (2004): El aprendizaje dialógico en los grupos interactivos, *Networks, an on-line journal for teacher research*, vol. 7 (1). (http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2016_grp_inte_ractv_cat.doc), consulta de 22 de julio de 2011.

- AUBERT, A. (COORD.) (2004): La respuesta de la escuela a los retos de hoy: comunidades de aprendizaje, *Aula de Innovación Educativa*, nº 131, pp. 27-68.
- ARETXAGA, L. y LANDALUCE, L.M. (2005): La interculturalidad en el IES Mungia BHI, en CHIA, E. (ED.): *A Longing for Peace, the challenge of a multicultural, multireligious world*, Congreso para el diálogo intercultural e interreligioso, pp. 207-220 (Bilbao).
- CREA (COORD.) (1998): Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información, *Aula de Innovación Educativa*, nº 72, pp. 49-51.
- ELBOJ, C.; VALLS, R. y FORT, M. (2000): Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa en la sociedad de la información, *Cultura y Educación*, nº 17-18, pp. 129-141.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación* (Barcelona, Graó).
- ELBOJ, C. *et al.* (1998): Comunidades de aprendizaje: sociedad de la información para todos. Cambios sociales y algunas propuestas educativas, *Contextos educativos*, nº 1, pp. 53-75.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo* (Barcelona, Paidós).
- FLECHA, R.; PADRÓS, M. y PUIGDELLÍVOL, I. (2003). «Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad». *Organización y Gestión Educativa*, nº 5, pp. 4-8.
- FLECHA, R. (2004): *La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas*, Revista interuniversitaria de formación del profesorado, nº 50, pp. 27-44.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del oprimido* (Madrid, Siglo XXI).
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol* (Barcelona, El Roure).
- GRÀCIA, S. y ELBOJ, C. (2005): La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón, *Educación*, nº 35, pp. 101-110.
- HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social* (Madrid, Taurus).
- JAUSSI, M.L. y LUNA, F. (coord.) (2002): Comunidades de aprendizaje. Una experiencia de participación de toda la comunidad educativa para mejorar la calidad de la enseñanza, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 316, pp. 39-67.
- LOZA AGUIRRE, M. (2004): *La prisión como agente formativo de la no-prisión, las tertulias dialógicas o de clásicos universales*,

- (<http://www.calameo.com/books/000572996029065973ed7>), consulta de 30 de julio de 2011.
- MARTINS DE CASTRO CHAIB, D. (2006): El Aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical, *Ide@Sostenible*, n° 13, (http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2016_grp_interactiv_cat.doc), consulta de 22 de julio de 2011.
- SÁNCHEZ AROCA, M. (1999): La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream, *Harvard Educational Review*, vol. 69, n° 3, pp. 320-335.
- SANTOS GUERRA, M.A. y OTROS (2002): Dirección escolar y participación democrática, en *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas: Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 311-324.
- VALLS, R. (Coord.) (2004): Prácticas contra la exclusión. Monográfico, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 34, 1, pp. 57-92.
- VALLS, R. (2004): Educar contra el fracaso y la exclusión, *Cuadernos de Pedagogía*, n° 34, 1, pp. 58-61.
- RED UTOPIA Y EDUCACIÓN: www.utopiayeducacion.com
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CREA, Univ. de Barcelona), (www.comunidadesdesdeaprendizaje.net)
- ESCUELA DE PERSONAS ADULTAS LA VERNEDA - SANT MARTÍ (Barcelona), (www.edaverneda.org)

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS PARA PROMOVER EL DESARROLLO SOCIAL TOMANDO COMO EJE TRANSVERSAL LA EDUCACIÓN VIAL

Rosa M^a Goig Martínez

e-mail: rmgoig@edu.uned.es

Elena Cuenca París

e-mail: ecuenca@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo la palabra «estrategia» se viene utilizando con el significado de método o combinación de métodos, procedimientos, principios; las estrategias son procedimientos abiertos que se concretan en la práctica. La estrategia comporta acciones nuevas, apartándose de las conductas mecánicas y rutinarias (Ortíz, Salmerón y Rodríguez, 2007).

Las estrategias docentes son procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora sociocognitiva (Bassedas, 2002; Gassó, 2004; Notivol, 2007).

En una primera aproximación podríamos decir que la estrategia es la organización secuenciada de la acción. Por su parte, Leithwood (1990: 31) concibe las estrategias como *acciones discretas que ayudan a superar cualquier obstáculo al desarrollo*. Por eso hablamos de estrategias y no de técnicas. Porque la estrategia representa un recorrido o procedimiento encaminado a superar obstáculos.

I. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN VIAL

La enseñanza de la Educación Vial en la etapa de Educación infantil tiende a la consecución de los siguientes objetivos: a) fomentar en el niño actitudes de conciencia ciudadana, y b) desarrollar hábitos encaminados a la creación del sentido vial.

Ahora bien, junto al desarrollo de estos contenidos, dotados de un carácter claramente preparatorio o propedéutico, ¿qué técnicas serán las más adecuadas en relación a la Educación vial? Investigaciones recientes demuestran que la

«experiencia directa» constituye uno de los medios fundamentales para su enseñanza en los primeros años. Las experiencias realizadas en los lugares reales dan mejores resultados que las demás, desde el punto de vista de la modificación del comportamiento.

También, la necesidad de que familia y escuela participen en la realización de programas de este tipo, pues, como se indica en los comentarios del Comité de Expertos del Consejo de Europa a la Conferencia de Viena:

La educación en materia de Educación Vial ha de ser dispensada sistemática y obligatoriamente en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Es, pues, una tarea indispensable que incumbe en primer lugar, a la familia y a la escuela. Es indispensable, en este contexto, que los padres colaboren con los profesores y den siempre a sus niños ejemplos de buena conducta. Por ello, la importancia de realizar en Educación Infantil un trabajo conjunto de padres y profesores.

No es necesario decir que los profesores, aparte de la experiencia directa, emplean habitualmente otras técnicas que evitan exponer pasivamente a un alumno a los estímulos. Entre estas técnicas están la representación de roles, la simulación y el juego.

La representación de situaciones objetivas (a partir de los cinco años) y los juegos de imitación (con niños de cuatro a ocho años) se han mostrado como uno de los medios educativos más eficaces en relación al inicio y formación de dichos hábitos.

Introducir en el aula situaciones en las que un grupo de niños/as puedan hacer de «coches» y otros de «peatones» comprometerán activamente a los alumnos, siempre que éstos asuman y vivencien el rol que se les ha asignado y la actuación a representar esté claramente definida. La clase se convertirá, sin necesidad de demasiados materiales elaborados, en un lugar que les puede proporcionar experiencias muy próximas a la realidad.

Sin embargo, es preciso señalar que es totalmente necesario para que estos programas sean realmente eficaces desarrollar a lo largo de todo el ciclo hábitos visuales, auditivos y psicomotores y de dominio del espacio; al tiempo que se inicia a los niños y niñas en el conocimiento de las normas que regulan el orden social (Castaño, 2008; Ocio, 2001).

Otra de las metodologías utilizadas habitualmente en la etapa de Educación Infantil son los cuentos. A través de ellos, se pueden aprender actitudes y comportamientos viales (Lacasa y Martínez, 2007).

El valor de los cuentos como medios didácticos; es decir no buscan sólo enseñar a contar un cuento, sino introducir a los niños y niñas en un mundo de conocimientos y valores a los que no sería posible acceder sin este recurso.

Desde el punto de vista de la docencia, un cuento es mucho más que un personaje, se pueden analizar los acontecimientos y lo que significa cada uno, también las relaciones entre ellos. Desde el cuento podemos aproximarnos a procesos de comprensión de la realidad que implican la presencia de explicaciones, justificaciones y comparaciones. El hecho de ser capaz de predecir es una habilidad humana que contribuye a desarrollar procesos complejos de pensamiento, necesario también para una ciudadanía que ha de vivir compartiendo espacios.

II. OTRAS METODOLOGÍAS INNOVADORAS A UTILIZAR PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN VIAL

Metodología por rincones (Caparrós, 1998; Díaz, 2002; Gervilla, 2006)

El currículo de Educación Infantil se organiza en actividades periódicas en el tiempo, como rincones de juego, talleres, hábitos y rutinas, la hora de la música, actividades de lenguaje, cuerpo y movimiento etc., y en actividades que tienen un tiempo determinado, como las unidades didácticas. Esta organización permite el tratamiento de la diversidad y la posibilidad de ajustar la ayuda a las necesidades reales de cada niño y niña.

Aunque los rincones implican una determinada distribución del espacio-clase, no es solamente una organización espacial, sino que es una opción metodológica, una decisión en la forma de hacer y entender la práctica educativa y como tal decisión conlleva la reflexión sobre los aspectos educativos más relevantes.

Los Rincones de Actividad en Educación Infantil se entienden como aquella organización didáctica del aula que posibilita la actuación libre y responsable de los alumnos en función de sus conocimientos, sus posibilidades, sus intereses y su disposición. En el trabajo por rincones podemos destacar tres momentos esenciales: *la asamblea; el trabajo en los rincones y la puesta en común.*

En las aulas de 3-6 años existen aunque situadas de forma distinta según las peculiaridades espaciales de cada clase:

Rincón de la alfombra- Plantear alguna situación vial (cruce de calles, subida al transporte escolar, utilizar los sistemas de retención infantil (S.R.I).

Rincón de construcción- Realizar señales de tráfico (prohibición, obligación e información); realizar un semáforo con cartón y con luces.

Rincón de expresión plástica- Realizar murales, en los cuales se puede demostrar qué conductas viales deben tener los niños de 3 a 6 años. Elaborar maquetas.

Rincón de juego simbólico- Los niños-as pueden asumir el papel de policía, conductor de autobuses, papá o mamá conduciendo, etc.

Rincón de disfraces y títeres- Los materiales que se pueden ir ofreciendo en este rincón son variadísimos: títeres, disfraces, pinturas de maquillaje, pelucas, antifaces, bolsos, gafas, guantes, barbas y bigotes, abalorios de bisutería, telas, etc. Los niños se pueden disfrazar de semáforos, de señales de tráfico...

Rincón de biblioteca- Está formado por una variedad de cuentos donde fomentar el hábito a la lectura. Por lo tanto, colocar cuentos relacionados con temas viales.

Rincón o espacio de suelo- A los niños pequeños les gusta utilizar el suelo para realizar diversas actividades como: preparar unos circuitos con plástico adhesivo en el suelo para que con sus coches sigan los caminos y las direcciones, puedan construir calles, etc, es una tarea que a los niños de tres años les gusta realizar.

Rincón de naturaleza viva- Desde este rincón se puede enseñar a los niños como influye el tráfico en el medio ambiente y en nuestra salud individual.

Rincón del ordenador- Se pueden trabajar numerosos juegos interactivos relacionados con el ámbito de la Educación Vial.

Los talleres en la escuela infantil (Caparrós, 1998; Gervilla, 2006; Battista, 2009)

Esta actividad es sustancialmente distinta a la de los rincones. Mientras que la acción del niño en el rincón es de libre elección y se propicia la investigación, la deducción, la imaginación, etc., en los talleres se realizan actividades sistematizadas, muy dirigidas, con una progresión de dificultades ascendente, para conseguir que el niño adquiera diversos recursos y conozca diferentes técnicas que luego utilizará de forma personal y creativa en los rincones o espacios de su aula.

Los talleres que se pueden realizar dentro del ámbito de la Educación Vial:

Taller de dramatización: Los Títeres.- dramatizar cómo debemos desplazarnos por las aceras; un viaje en autobús; distintas situaciones que pueden ocurrir cuando cruzamos la calle; los cambios del semáforo; un accidente de tráfico. Para ello, es necesario construir los títeres, elaborar un guión y construir el escenario.

Taller de bicicleta.- se pueden enseñar los elementos de la bicicleta, nociones de mecánica, nociones motrices, cuidados de la bicicleta.

Taller de plástica.- realizar maquetas y murales donde se represente el entorno y la realidad vial (señales de tráfico; construcción de edificios;

construcción de vehículos; construcción de personas – policías, peatones-; construcción de árboles y farolas; construcción de semáforos y otras construcciones- fuentes, bancos, plantas.

Talleres vivenciales. - dentro de ellos se puede enseñar el comportamiento del peatón; el comportamiento de los pasajeros; el comportamiento del usuario del transporte público y el comportamiento como usuario de bicicleta.

Aprendizaje por descubrimiento

El aprendizaje por descubrimiento es un proceso interno de reorganización cognitiva que facilita el descubrimiento de cuanto nos rodea.

En Educación Infantil cuando los niños están motivados, cuando despertamos su curiosidad surgen cantidad de preguntas, cada una de las cuales puede dar lugar a un problema que ponga en marcha un conjunto de actividades e impliquen una serie de procesos. Trabajar de esta manera supone llevar al aula una metodología investigadora. Dicha metodología parte de problemas centrados en las necesidades e intereses de los niños, y lleva al alumno al aprendizaje por descubrimiento.

Como temas a trabajar relacionados con la Educación Vial, se pueden plantear: los medios de transporte utilizados en la ciudad: públicos y privados; cuidamos nuestro entorno, etc.

Estrategia de enseñanza cooperativa

Mediante las propuestas educativas basadas en el aprendizaje cooperativo lo que se pretende es estructurar las relaciones e interacciones entre los alumnos y alumnas, de forma que, a la vez que aprenden los contenidos académicos, también se pueden desarrollar sentimientos de pertenencia, aceptación, apoyo y colaboración dentro del grupo, así como habilidades y roles sociales necesarios para mantener relaciones de interdependencia.

En esta etapa educativa se puede proponer que los niños-as trabajen sobre cómo influye el aumento de vehículos en nuestro medio ambiente.

El conflicto como estrategia para el cambio (Carnicero, 2002)

Girard y Koch (1997), afirman:

El conflicto es parte del programa oculto en todas nuestras instituciones educativas. Existe en las aulas, los comedores y las salas de profesores, en la oficina del director, en los comedores y en los patios. Existe en las reuniones de profesores, en las universidades, en los seminarios y laboratorios y en los dormitorios de internados. Es un hecho básico de la vida y una oportunidad para aprender. Hacerse cargo del aprendizaje que se da a partir de los conflictos que nos rodean es una responsabilidad importante y crucial de todos los educadores (p.45).

Los niños de 3 a 6 años están acostumbrados a ver diariamente conflictos viales. Cuando se dirigen al colegio a pie; cuando se desplazan con sus padres en los vehículos por carretera; cuando utilizan las rutas escolares; cuando la lluvia o cualquier otro fenómeno atmosférico (nieve, hielo, niebla.) invaden nuestras carreteras, etc.

Todos estos conflictos dan lugar a propuestas para que los docentes trabajen en el aula la Educación Vial.

El error como estrategia didáctica (De la Torre, 2002)

Los supuestos teóricos en los que se apoya la estrategia didáctica del error son los siguientes:

–El error es el argumento más contundente de la libertad del ser humano.

–El error es un principio de conocimiento.

–Error y verdad son conceptos inextricablemente unidos en el proceso de conocimiento. Ojalá que piensen en este supuesto cuantos profesores consideran erróneo todo aquello que no coincide con lo que ellos saben o esperan. Y es que no hay error más peligroso que el creer que uno no se equivoca. Si buscamos, pues, la verdad, no rechazamos las ideas de los otros antes de discutirlos.

–El error es consecuencia de la búsqueda de nuevos caminos, de nuevas exploraciones, de incursiones en lo desconocido. Los errores son materiales de aprendizaje. Si no atendemos a la naturaleza del error ni volvemos sobre él, estaremos acumulando fallos inútilmente. Por el contrario, si analizamos el tipo de error (de entrada, proceso o salida), y reflexionamos sobre él, nos servirá como instrumento de aprendizaje, evitando errores posteriores.

–¿En qué ámbitos podemos considerar positivo el error? En cualquier lugar donde haya actividad humana, encontraremos errores. De todos es conocido los dichos que, con diferente formulación, podemos encontrar en casi todos los idiomas: Es de humanos equivocarse, Quien tiene boca se equivoca, El error forma parte del desarrollo humano (De la Torre, 2002:215).

–De ahí que J. Piaget (1976:87) escribiera: un error corregido por el sujeto puede ser más fecundo que un éxito inmediato, porque la comprensión de una hipótesis falsa y sus consecuencias prevé nuevos conocimientos y la comparación entre dos errores da nuevas ideas.

El error como estrategia de cambio, no es un mero título atractivo, sino un plan estratégico de innovación. No hay aprendizaje exento de errores. Porque

el concepto de «error» sigue generando conductas negativas en el alumno y en el profesor aunque no seamos conscientes de ello.

Podemos decir que los niños-as pueden trabajar la Educación Vial a través de los errores viales que cometen diariamente. Cruzar la calle sin mirar y sin dar la mano a un adulto; desabrocharse su sistema de retención infantil antes de parar el vehículo; ir de pie en un autobús; cruzar con el peatón en rojo son errores comunes que cometen los niños en la etapa de Infantil. Los docentes pueden utilizar estos errores para impartir Educación Vial en sus aulas.

Diálogo analógico creativo (D.AC) para una enseñanza creativa (De la Torre, 2002)

El diálogo es la forma de expresión humana más antigua, más interactiva, más creativa, más profunda para llegar a la mente y al corazón de las personas. El diálogo humano es la expresión de dos mentes, de dos corazones, de dos seres que intercambian su mundo interior. Es una forma abierta de proyectarse y conocerse. La forma más interactiva de enseñar y aprender. El ser humano es capaz de hablar consigo mismo, con su conciencia, desdoblándose entre lo que es y lo que desea ser. Puede comunicarse con las cosas que le rodean al preguntarse por ellas, construyendo así el diálogo ontológico. Pero sobre todo, dialoga con sus semejantes y al hacerlo proyecta su propia esencia de ser sociable. Porque ser persona es ante todo, ser en comunicación con los otros (De la Torre, 2002:229).

El diálogo es una forma interactiva porque se genera una interrelación y acercamiento entre las partes que se comunican. En el diálogo no hay espectadores, todos son participantes, emisores y receptores al tiempo.

El diálogo analógico añade al diálogo real la faceta imaginativa, transcendente, cargada de elementos simbólicos y connotativos, aproximándose a la propia naturaleza plurisemántica de los conceptos. La analogía, como recurso imaginativo y creativo le añade vivacidad, fantasía.

El profesorado, desalentado muchas veces por la desmotivación del estudiante, encontrará en el diálogo una estrategia asombrosa. El diálogo tiene la virtud de evidenciar otras formas de percibir, de pensar y de sentir. Cuando ello genera tensión, conflicto, problema o crisis, está abonado el terreno para el cambio. Cada sujeto tiene su propio momento de hacerlo efectivo. Se da una fusión entre pensamiento y sentimiento, generándose lo que se denomina sentipensar (De la Torre, 2002:233).

Dialogar debiera ser, además de una estrategia, un objetivo educativo, por cuanto, a mayor libertad y diversidad, mayor necesidad de diálogo para encontrar puntos de encuentro. El diálogo es una vía de solución de conflictos sociales.

Aunque es una estrategia más adecuada para niveles educativos superiores a la etapa de Infantil, pensamos que se podría utilizar para la enseñanza de la

Educación Vial, se pueden utilizar cualquiera de los temas propuestos anteriormente en los apartados anteriores.

La interrogación didáctica (Rajadell y Serrat, 2002)

Platón y Sócrates son dos de los primeros educadores que nos dan a conocer la utilización de las formas dialogadas y las formas interrogativas como reacciones al carácter meramente receptivo y pasivo de los métodos expositivos.

Cuando profesores y alumnos practican la interrogación en clase se origina un mecanismo de relación interpersonal especial y diferente, un proceso de enseñar y aprender compartidos.

Podemos utilizar la interrogación como una estrategia didáctica para la adquisición, desarrollo y/o evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales.

La pregunta acerca a las personas, posibilita que uno deje el rol de profesor para pasar a ser el alumno, o a la inversa. Sin embargo, no es tan fácil plantearse preguntas que hagan avanzar el conocimiento. Saber hacer la pregunta adecuada en el momento oportuno es más difícil de lo que parece. Hay que procurar realizar preguntas estimulantes, pero también hay que entrenarse a saber escuchar a los demás.

El niño utiliza la pregunta como un medio natural de indagación, de interrelación y de conocimiento. Esta actitud natural permanece durante los primeros años de escolaridad, pero poco a poco se va desdibujando su perfil. ¿A qué es debido este cambio?; ¿Por qué no se mantiene, o incluso se acrecienta, esta curiosidad innata? En la mayoría de las ocasiones es debido a la falta de una interacción real.

Sin ser conscientes plenamente de ello, transmitimos la idea de que lo realmente importante son las respuestas, y que las preguntas son sólo para quien no sabe. Ello conlleva que poco a poco, esa capacidad inicial de preguntar va reduciéndose para dejar espacio a este inmenso contenedor de respuestas, y lo grave es que la mayoría son elaboradas por otros y simplemente reproducen el saber ajeno.

Los profesores de Educación Infantil deben aprovechar esta curiosidad para trabajar la Educación Vial a través de preguntas que les surgirán a los niños/as si el profesor plantea situaciones viales.

III. CONCLUSIONES

Las metodologías expuestas anteriormente son un punto de partida para implementar la Educación Vial desde las primeras etapas educativas. La Educación Vial no puede quedar relegada a la más absoluta de las improvisaciones, sino que por el contrario ha de ser considerada como parte de la planificación

de las actividades de enseñanza y aprendizaje, y como tal, tiene que ser evaluada, requiriendo por lo tanto, un proceso de reflexión permanente antes, durante y después de la acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASSEDAS I BALLÚS, E. (2002): *Aprender y enseñar en Educación Infantil* (Barcelona, Graó).
- BATTISTA QUINTO, B (2009): *Los talleres en Educación Infantil* (Barcelona, Graó).
- CAPARRÓS GONZÁLEZ, M. (1998): Metodologías en Educación Infantil: ciclo 3-6 años, en LEBRERO, P. (Dir), *Especialización del profesorado en Educación Infantil* (0-6años), pp. 129-148 (Madrid, UNED).
- CARNICERO DUQUE, P. (2002): El conflicto como estrategia para el cambio, en DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras*, pp. 188-206 (Barcelona, Octaedro).
- CASTAÑO, M. (2008): La Educación Vial en el marco de las políticas Educativas. Estrategias para su tratamiento y desarrollo, en MANSO PÉREZ, V. y CASTAÑO PARDO, M. (COORDS.), *Educación y Seguridad Vial. La aportación de los agentes sociales en la movilidad segura*, pp. 125-140 (Madrid, Tráfico Vial).
- DE LA TORRE, S. (2002): *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos* (Madrid, ESCUELA ESPAÑOLA).
- DE LA TORRE, S. (2002): Diálogo analógico creativo (DAC). Estrategia didáctica para una enseñanza creativa, en DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (COORDS.), *Estrategias didácticas innovadoras*, pp. 229-261 (Barcelona, Octaedro).
- DE LA TORRE, S. (2002): El error como estrategia didáctica, en DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O (COORDS.), *Estrategias didácticas innovadoras*, pp. 211-227 (Barcelona, Octaedro).
- DÍAZ RODRÍGUEZ, M. D. (2002): *Organizar el aula en Educación Infantil* (Sevilla, Junta de Andalucía).
- GASSÓ, A. (2004): *La Educación Infantil: métodos, técnicas y organización* (Barcelona, Ceac).
- GERVILLA CASTILLO, A. (2006): *Didáctica básica de la Educación Infantil. Conocer y comprender a los más pequeños* (Madrid, Narcea).
- LACASA, P., y MARTÍNEZ-BORDA, R. (2007): *Informe: Educación en valores a través de los cuentos. La colección «La Tuatara Verde» en las aulas* (Madrid, Pons).
- LEITHWOOD, K. A. (1990): Cambio curricular planificado como resolución de problemas, *Innovación e investigación educativa*, nº 5, pp. 29-40.

- NOTIVOL GRACIA, M. (2007): Enfoques diversos para un aprendizaje común: diferencias metodológicas en la Educación Infantil en las Escuelas Europeas, *Aula de infantil*, nº 36, pp. 6-12.
- OCIO SIMO, E. (2001): *Guía didáctica de la Educación Vial para la Educación Infantil*. Dirección General de Tráfico, (Salamanca, Gráficas Varona).
- ORTIZ JIMÉNEZ, L., SALMERÓN PÉREZ, H., y RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, S. (2007): La enseñanza de estrategias de aprendizaje en Educación Infantil, profesorado, *Revista de currículo y formación del profesorado*, nº 11, 2. (<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112COL2.pdf>) consulta de 25 de agosto de 2011.
- RAJADELL, N y SERRAT, N. (2002): La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula, en DE LA TORRE, S y BARRIOS, O (COORDS.), *Estrategias didácticas innovadoras*, pp. 151-168 (Barcelona, Octaedro).

APRENDER A SER COMPETENTES: LA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL EN PERSONAS CON CAPACIDADES DIFERENTES

Ángel Luis González Olivares

e-mail: algonzalez@edu.uned.es

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Madrid)

Rosario Cruz Martín-Serrano

e-mail: rosariocruz@almida.es

Grupo de Integración Almida S.L.

INTRODUCCIÓN

Los programas y acciones utilizadas en los últimos años, para intervenir en el colectivo de las personas con capacidades diferentes, se han centrado en la formación profesional ocupacional. Este tipo de formación ha sido el punto de partida para comprender y ayudar a las personas que necesitan insertarse en la sociedad. El trabajo o la ocupación laboral se han considerado como herramienta o instrumento para facilitar y desarrollar la sociabilidad, competencia necesaria para hacer que este tipo de colectivo tenga más posibilidades de éxito en la vida o, de otra forma más sencilla, que simplemente tengan las mismas oportunidades que cualquier otra persona que realice una vida normalizada.

En este artículo se describe cómo es la Formación Profesional, entendida como enseñanza para el aprendizaje permanente que adapta y modifica de manera continua a las personas para convivir con los modelos de vida, formación, trabajo y ocio. También se considera como política activa de empleo, ya que desde la Comisión Europea se marca un conjunto de directrices para construir una sociedad integradora, igualitaria y equitativa.

Se explican también los programas de Formación Profesional planteados y desarrollados según directrices a nivel Nacional y nivel de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha. Ello nos ayuda a conocer primordialmente qué tipos de actuaciones y qué modelos de intervenciones se llevan a cabo con el colectivo de las personas con capacidades diferentes.

Finalizamos con el Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes (Programa Almida). Recurso

inspirado en el paradigma cognitivo, en la orientación psicopedagógica y el aprendizaje significativo, es una intervención con personas con discapacidad para ayudarles en su integración social y laboral, por medio de un proceso formativo y de asesoramiento ocupacional. La formación profesional ocupacional se diseña atendiendo a los perfiles profesionales de los alumnos que participan en el programa y se dirige a alcanzar las competencias que el mercado laboral necesita en las oportunidades y puestos de trabajo.

I. PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN PROFESIONAL

Los programas y acciones utilizadas en los últimos años, para intervenir en el colectivo de las personas con capacidades diferentes, se han centrado en la formación profesional ocupacional. Este tipo de formación ha sido el punto de partida para comprender y ayudar a las personas que necesitan insertarse en la sociedad. El trabajo o la ocupación laboral se han considerado como herramienta o instrumento para facilitar y desarrollar la sociabilidad, competencia necesaria para hacer que este tipo de colectivo tenga más posibilidades de éxito en la vida o, de otra forma más sencilla, que simplemente tengan las mismas oportunidades que cualquier otra persona que realice una vida normalizada.

1.1. La Formación Profesional como Programa de Capacitación Profesional

Cuando hablamos de preparación para el empleo siempre todos los programas marcan una dirección de formación teórica y práctica finita, pero el mercado y la sociedad que compartimos exigen una preparación continua y permanente. El *aprendizaje permanente* es necesario por la continua modificación de los modelos de vida, formación, trabajo y ocio.

El aprendizaje continuo es la mejor forma de construir una sociedad integradora que ofrezca a todos las mismas oportunidades para acceder a un aprendizaje de calidad durante toda la vida. También garantiza educación y formación con buena calidad, adaptada a los requisitos del ámbito laboral y profesional.

La Comisión Europea ha priorizado el aprendizaje permanente con el objetivo de mejorar las cualificaciones, los conocimientos y las capacidades de las personas. Además, esta forma de aprender hace adquirir y utilizar informaciones y conocimientos desde diferente tipos de formación:

–*Formal*: cuando el proceso de adquisición y utilización de conocimientos se posibilita en un contexto organizado, como pueden ser los Centros de Formación Profesional Ocupacional (FPO) o de Formación Profesional Reglada (FPR), en donde el aprendizaje tiene un reconocimiento oficial (títulos o certificados).

–*No formal*: cuando el aprendizaje se adquiere en otros centros, como el lugar de trabajo, mediante la experiencia laboral. La adquisición de esos conocimientos no tiene un reconocimiento oficial.

—*Informal*: cuando el aprendizaje se adquiere en la vida cotidiana, no tiene organización expresa, y se adquiere de manera más eventual.

Los sistemas de formación tratan de conseguir que las personas adquieran una serie de capacidades básicas que les aseguren en todo momento la posibilidad de poder actualizarse, para que asuman sin grandes problemas los cambios que se puedan producir y, de esa manera, se vayan integrando de una forma gradual, segura, y sin condicionamientos preestablecidos en la Sociedad del Conocimiento. Para ello, es imprescindible que los sistemas de aprendizaje formal se estructuren de una manera modular, con itinerarios de Formación y Adquisición de Competencias, no secuenciales, en programas abiertos, que faciliten de forma muy amplia su acceso con soporte informático, utilizando todo lo posible las nuevas tecnologías.

La Formación Profesional es el soporte más importante del aprendizaje permanente. Persigue la competencia profesional de quienes acceden a ella, tanto para facilitar su inserción profesional como para permitir su promoción.

1.1. La Nueva Sociedad del Conocimiento

En 1995, la Comisión Europea publicó el Libro Blanco sobre la *Sociedad del Conocimiento*, en donde se indicaba la necesidad urgente de conseguir que las personas adquieran nuevas competencias y se hacía hincapié en la importancia de asumir algo cotidiano e imprescindible el *aprendizaje permanente*.

La Sociedad del Conocimiento establece y difunde los conocimientos que fomentan el desarrollo social, económico y cultural de un país, convirtiendo al conocimiento como la base fundamental para el impulso de la economía moderna, y el aprendizaje como el eje principal de su desarrollo.

La capacidad de innovación de una empresa viene determinada expresamente por la capacidad que tenga para convertir sus conocimientos en nuevos o mejores productos y procesos con los que pueda competir en el mercado.

El conocimiento y nuestra capacidad de crearlo y utilizarlo constituyen una de nuestras principales fuentes de ventaja competitiva para nuestras empresas y nuestra sociedad. La creación del conocimiento se concibe como un proceso inacabable que se actualiza de forma permanente.

Los nuevos planteamientos se basan en las competencias, conocimientos, capacidades y destrezas como recursos principales sobre los cuales se debe sustentar la consecución de una ventaja competitiva sostenible.

Establecer lo que una persona debe hacer, debe saber, o debe aprender y, de la misma manera, planificar la mejor forma de conseguirlo, es uno de los retos más importantes con el que nos encontramos en la actualidad.

El aprendizaje de las personas es imprescindible como base para adquirir dicho conocimiento, así como para obtener las competencias necesarias en cada momento.

La capacidad de las personas para aprender de manera continua, activa, eficiente y, sobre todo, rápida, vista la celeridad con la que evolucionan actualmente los sectores productivos, muestra la importancia de mantener procesos de aprendizaje permanente adecuados a las distintas necesidades que surgen en cada momento.

La Formación Profesional debe adaptarse a las nuevas formas de plantear e implementar las acciones formativas, utilizando nuevos métodos, nuevas tecnologías y nuevos contenidos, consiguiendo que la formación sea un auténtico aprendizaje, logrando acercar de manera efectiva los centros de formación y la empresa.

II. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

2.1. Modelos de Formación Profesional Actuales

En España, actualmente, tenemos que diferenciar tres tipos de formación profesional:

Formación Profesional Reglada.

Formación Profesional Ocupacional.

Formación Profesional Continua.

Formación Profesional Reglada

La Formación Profesional Reglada (FPR) tiene como principal finalidad garantizar que los ciudadanos alcancen en el sistema educativo un nivel de cualificación profesional que les permita la realización de actividades profesionales; asimismo, debe contribuir a que las personas adultas puedan mejorar su cualificación profesional o adquirir una preparación para el ejercicio de otras profesiones.

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE), además de establecer una organización de las etapas que constituyen el sistema educativo no universitario, define un modelo de Formación Profesional, caracterizado por ser un sistema global e integrado del conjunto de la Formación Profesional, al no quedarse únicamente en la Ordenación y Estructuración de la FPR como parte del sistema educativo, sino advirtiendo además la necesidad de coordinar todas las ofertas formativas.

La ordenación de la Formación Profesional prevista en la LOGSE contemplaba dos componentes formativos: el primero sería la Formación Profesional de Base (FPB), que se sitúa en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, el segundo, la Formación Profesional Específica (FPE), que

presenta interacciones importantes con el sistema productivo y está sometida a un ritmo y cambios acentuados, lo que exige su ubicación en un sistema específico que sirva de puente entre el sistema formativo general y el mundo del trabajo.

La FPE se organiza en Ciclos Formativos de duración variable y estructura modular. Por otro lado, los alumnos y alumnas que no alcancen los objetivos de la ESO podrán cursar los Programas de Garantía Social con el doble objetivo de adquirir un primer nivel de cualificación profesional que les facilite su inserción laboral, o mejorar su formación para continuar sus estudios en otras etapas educativas, especialmente en la FPE de grado medio. Actualmente se sustituyen por los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) (Ley Orgánica 2/2006 de Educación).

Formación Profesional Ocupacional

La Formación Profesional Ocupacional (FPO) es una de las políticas activas de empleo: tiene como objetivo general ofrecer a la población activa que se encuentra desempleada una cualificación profesional concreta vinculada a los actuales requerimientos del mercado laboral, mejorando así las oportunidades de acceso al trabajo. La actualización de las competencias profesionales facilita la inserción y reinserción profesional de la población activa. La cualificación y recualificación facilitan la promoción profesional, aumentan las posibilidades de estabilidad en el empleo y mejoran la competitividad productiva.

El principal objetivo de la FPO es establecer medidas que ayuden a mejorar la cualificación profesional y dar respuesta a las necesidades de actualización profesional, para así evitar los obstáculos que la población activa pueda tener para acceder al trabajo.

El diseño de las acciones formativas se realiza sobre la base de la proyección del mercado de trabajo, atendiendo a las necesidades de cualificación de la población activa y las demandas de los sectores productivos.

Las medidas de FPO van dirigidas a distintos colectivos, haciendo hincapié en aquellos que tienen especiales dificultades de acceso al mercado laboral, como son: los jóvenes, las mujeres o las personas discapacitadas en situación de desempleo y colectivos con riesgo de exclusión social.

La publicación en junio de 1995 del Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de FPO, permitió regular 142 certificados de profesionalidad y alrededor de 700 programas normalizados de nueva ordenación. Los certificados de profesionalidad constituyen un elemento clave en la reforma de la FPO, identificando las competencias profesionales características de una ocupación y garantizando una sólida adquisición de las mismas, a través de la regulación de las pruebas de acceso.

Formación Profesional Continua

La Formación Profesional Continua es un conjunto de acciones formativas que se desarrollan por las empresas, los trabajadores y sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permiten compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador.

Esta formación viene siendo desarrollada por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones mediante la presentación de Planes de Formación a través de las convocatorias que se publican con carácter periódico.

La Fundación para la Formación Continua (FORCEM) es la entidad encargada de impulsar y difundir la FPC en las empresas y los trabajadores, gestionar las ayudas y realizar su seguimiento y control técnico.

2.2. Situación de las Cualificaciones Profesionales y la Formación Profesional

La Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional aprobada con la finalidad de llevar a cabo la ordenación de un Sistema Integral de Formación Profesional, Cualificaciones y Acreditación que pueda responder con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas.

Esta Ley promueve la gestión coordinada de las distintas Administraciones públicas con competencias en la materia:

El Consejo General de Formación Profesional, creado por la Ley 1/1986 de 7 de enero, modificada por las Leyes 19/1997, de 9 de junio, y 14 /2000 de 29 de diciembre, es el órgano consultivo y de participación institucional de las Administraciones Públicas y los agentes sociales, y de asesoramiento del Gobierno en materia de Formación Profesional, sin perjuicio de las competencias que el Consejo Escolar del Estado tiene atribuidas, según los artículos 30 y 32 de la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

El Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), creado por el Real Decreto 375/ 1999 de 5 de marzo, es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

2.3. Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral

Uno de los objetivos de la Cumbre de Lisboa del año 2000 fue el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o vías no formales de formación, con la finalidad de facilitar la emplea-

bilidad de los ciudadanos, la movilidad, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida y favorecer la cohesión social, especialmente de aquellos colectivos que carecen de una cualificación reconocida.

La Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de la Cualificación y de la Formación Profesional, antes mencionada, en el artículo 3.5. señala que uno de los fines del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional es evaluar y acreditar oficialmente la cualificación profesional cualquiera que hubiera sido la forma de adquisición. Del mismo modo, en el artículo 4.1.b) establece que uno de sus instrumentos es un procedimiento de reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales.

Este Real Decreto determina el procedimiento único, tanto para el ámbito educativo como para el ámbito laboral, para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación del que trata el artículo 8.2. de la Ley Orgánica 5/2002.

Recoge el objeto, concepto y finalidad del procedimiento que se establece, las fases que comprende, así como su estructura y organización; la naturaleza y características del proceso de educación así como el referente para la evaluación y la certificación; los requisitos de acceso y garantías que deban tener los candidatos que quieran optar a que sus competencias profesionales sean evaluadas.

III. LA NUEVA FORMACIÓN PROFESIONAL OCUPACIONAL

3.1. El ejemplo de la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha

En Castilla La Mancha la formación profesional representa una necesidad para el sistema productivo y para la promoción profesional y personal de los trabajadores y trabajadoras. Es por este motivo, una pieza fundamental en el desarrollo y la competitividad, además de ser una política activa cuya encomienda es la mejora de las perspectivas de trabajo de las personas y la mejora de la competitividad de las empresas en una economía en evolución constante.

El diálogo social es el eje principal sobre el que se asienta el presente y futuro del desarrollo económico de un territorio, en Castilla La Mancha se firmó un Acuerdo por el Empleo (2004-2007) y, posteriormente, un Pacto por el Desarrollo y la Competitividad (2005-2010).

La Declaración Institucional para el Diálogo Social en Castilla La Mancha, firmada el 9 de noviembre de 2007, pretendía apoyar y reforzar dicho diálogo entre los interlocutores sociales y económicos y el Gobierno de la región en diversas materias con incidencia laboral y, entre ellas, en la formación del capital humano para lograr una mayor cualificación profesional y una mayor empleabilidad de la población activa.

Y a nivel estatal se ha originado el Acuerdo de Formación Profesional para el Empleo firmado por el Gobierno y los agentes sociales el 7 de febrero de 2006, y al Acuerdo para la Mejora del Crecimiento y del Empleo, refrendado por el Real Decreto Ley 5/2006, de 9 de junio, para la Mejora del Crecimiento y del Empleo.

La Formación Profesional, ligada a las políticas de educación, además de considerar las necesidades empresariales, pretende responder a las necesidades de las personas. En un mundo global e interdependiente hay una creciente especialización de los puestos de trabajo junto a una necesidad imperiosa de reforzar las competencias transversales y la formación polivalente para permitir la adaptación a los más que previsibles cambios de ocupación a lo largo de la vida.

La formación profesional es un todo único que persigue la *competencia profesional* de quienes acceden a ella, tanto para facilitar su inserción o reinserción laboral, como para permitir su promoción en el mundo del trabajo. La competencia profesional permite concebir la formación profesional como algo integrado, con unos objetivos comunes y con un mismo referente. Y la podríamos definir como el conjunto de capacidades, conocimientos, destrezas y actitudes adquiridas a través de la formación o de la experiencia laboral, que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo.

3.2. Los Instrumentos para la gestión de la formación profesional

La Estrategia de Lisboa para los objetivos en educación y formación incorporaba el aprendizaje permanente entre los indicadores estructurales para 2010. El Consejo Europeo planteó la necesidad de relanzar dicha Estrategia y aprobó las directrices integradas para el crecimiento y el empleo 2005-2008, entre las que incluye la dirigida a adaptar los sistemas de educación y de formación a las nuevas necesidades en materia de competencias.

En Castilla La Mancha la Orden de 22-07-2008, de la Consejería de Trabajo y Empleo, establece cuatro grandes modalidades de formación que se complementan para cubrir todas las necesidades de formación y de todos los colectivos. Integra de forma natural las antiguas normativas de Formación continua, Plan FIP y Programa Operativo del Fondo Social Europeo 2007-13, ya que todas ellas comparten un mismo objetivo, el de la formación y cualificación. Además tiene la siguiente caracterización básica: a) rompe las barreras entre trabajadores ocupados y desempleados, b) normaliza todas las acciones de formación profesional para el empleo, c) uniforma los procedimientos de gestión, d) plantea diferentes modalidades de impartición, e) sistematiza el modelo de evaluación de la calidad, unificando las herramientas de evaluación, f) amplía el derecho a becas y ayudas a todos los alumnos desempleados.

Las modalidades de formación son:

Modalidad I. Dirigida prioritariamente a trabajadores ocupados.

a) Planes de Formación Intersectoriales.

De carácter general, cuyas finalidades son:

Adquirir competencias transversales a varios sectores de actividad económica.

Adquirir competencias específicas de un sector para reciclar a trabajadores de otro sector.

Realizar las funciones propias de la representación legal de trabajadores.

De Economía Social, con el objetivo de:

Formación dirigida específicamente a trabajadores de Economía Social.

De Autónomos, con el objetivo de:

Formación dirigida específicamente a trabajadores autónomos.

b) Planes de Formación Sectoriales, cuyas finalidades se dirigen a:

Satisfacer las necesidades formativas específicas de los trabajadores de un sector productivo concreto.

Reciclar y recualificar trabajadores procedentes de sectores en situación de crisis.

Modalidad II. Dirigida prioritariamente a personas en situación de desempleo. Su finalidad es la inserción o reinserción laboral de los trabajadores desempleados en aquellos empleos que requiere el sistema productivo. Pueden ser:

–Acciones programadas de acuerdo a las necesidades de formación y a las ofertas de empleo detectadas.

–Acciones dirigidas a la obtención de los Certificados de Profesionalidad.

–Acciones que favorezcan, a través de acuerdos con las empresas, públicas o privadas, la realización de prácticas profesionales o que favorezcan el intercambio de tecnologías y de personal experto y la utilización de infraestructuras y medios técnicos y materiales.

Acciones formativas con compromiso de contratación.

Modalidad III. Programas específicos para atender a las necesidades formativas especiales o con dificultades de inserción o recualificación, como:

- Trabajadores de sectores profesionales o económicos en crisis y con especiales dificultades para la generación o mantenimiento del empleo.

- Mujeres en sectores donde estén subrepresentadas.

- Personas con necesidades formativas especiales derivadas de discapacidad.

- Minorías étnicas o culturales.

- Inmigrantes o emigrantes retornados.

- Personas residentes en municipios de Castilla La Mancha de menor de 5.000 habitantes, sin formación para el empleo subvencionada.

- Personas residentes en barrios o zonas con dificultades de integración.

- Drogodependientes, ex – drogodependientes y ex – reclusos.

- Personas amenazadas con la exclusión social.

Modalidad IV. Formación planificada para el Desarrollo Estratégico de la Región, con las siguientes acciones:

- Planes de Formación en Empresas, que responden a la detección de necesidades empresariales o sectoriales específicas, como:

- Cualificación de trabajadores.

- Incorporación de nuevos trabajadores tras la formación.

- Acciones Singulares de Formación, cuyo objetivo es cualificar para desempeñar tareas específicas de carácter estratégico desarrollando nuevos sectores: industrial, logístico, energético, aeroportuario, sociedad de la información, desarrollo tecnológico,...

- Acciones Formativas de Igualdad de Oportunidades y desarrollo sostenible del medio rural.

- Otras acciones formativas específicas, que fomenten el espíritu emprendedor de jóvenes, complementen procesos de reconocimiento y acreditación de competencias, (...)

3.3. Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes (Programa Almida)

El Programa Almida, como Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas, justifica la importancia que la actividad laboral juega en la vida de dichas personas. Así, además de constituir un derecho ciudadano para cuyo ejercicio, estas personas, necesitan distintos tipos de apoyo, el trabajo funciona,

en su caso, a la vez como instrumento y como indicador privilegiado de su propio proceso de integración social.

El Programa Almida parte de la complejidad del colectivo de las personas con capacidades diferentes, y respeta los diversos factores, momentos e intervenciones, además de la variabilidad individual de necesidades, ritmo y evoluciones que tiene estas personas.

Este Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas pone un énfasis especial en:

Las distintas áreas de funcionamiento personal que suelen estar afectadas (cognitivas, perceptivas, motivacionales y relacionales), con alteraciones múltiples y variables, así como especial dificultad para generalizar conductas fuera del contexto en que se aprendieron.

Los distintos momentos evolutivos por los que pasan dichas personas, con posibilidad de importantes oscilaciones temporales de difícil predicción.

La diversidad de intervenciones que deben ponerse en juego para abordar dichos problemas y que se convierten en componentes necesarios del programa: actividades de selección, orientación vocacional y formación profesional, mecanismos de apoyo en la búsqueda y mantenimiento en el empleo, así como diversas prestaciones auxiliares y complementarias (atención sanitaria y rehabilitación, formación prelaboral y compensatoria, empleo de transición, alternativas ocupacionales, etc.)

Además, este Programa de Intervención estudia los factores derivados de:

–La propia enfermedad o discapacidad (con importantes variaciones individuales).

–El proceso de tratamiento.

–El estigma social que sigue determinando actitudes inadecuadas en los distintos agentes implicados (desde el propio individuo afectado y su familia).

En definitiva, es un programa global, planificado y gestionado de manera unificada, tanto en su nivel más general como en su aplicación a personas concretas.

La formación profesional ocupacional se diseña atendiendo a los perfiles profesionales de los alumnos que participan en el programa y se dirige a alcanzar las competencias que el mercado laboral necesita en las oportunidades y puestos de trabajo.

La metodología utilizada parte de lo social a lo laboral, porque favorece la incorporación al mundo laboral de los colectivos desfavorecidos. Es también una metodología que se nutre de las fuentes de lo social con la utilización de la

técnica de la entrevista individualizada y adaptada a necesidades como elemento fundamental para intervenir con personas cuyas necesidades y carencias van más allá de lo puramente laboral. Asimismo parte de conceptos propios de lo social como el desarrollo de itinerario de inserción socio-laboral, de la conceptualización de los mismos como procesos y de la recuperación del protagonismo creciente de la persona en su camino hacia el empleo y la ciudadanía, como persona con competencias para tener éxito en la vida.

CONSIDERACIONES FINALES

El Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas es un conjunto de actuaciones de orientación laboral y asesoramientos para la ocupación laboral, que mejora la sintomatología depresiva de las personas con capacidades diferentes, les reconforta y ayuda a superar problemas psicopatológicos como somatizaciones, obsesiones, ansiedad, etc., incrementa positivamente el bienestar psicológico en sus dimensiones como la autoaceptación, el dominio del entorno, el propósito en la vida, etc., hace progresar el autoconcepto académico-laboral, el físico y el social, además de ayudar a adquirir y desarrollar estrategias y procesos de aprendizaje como la motivación, la actitud, selección, transfer, pensamiento creativo y planificación-evaluación.

Finalmente, este proceso hace que las personas con capacidades diferentes cambien en varios sentidos: mejorando las competencias para afrontar sus expectativas, mejorando en la percepción misma (autoconcepto) y mejorando en la autovaloración que se hace de sí misma (autoestima). En este sentido, el concepto de Empleabilidad favorece social y personalmente a la persona con capacidades diferentes.

Como consideraciones, las personas con discapacidad pueden obtener y mantener un empleo, si se les ofrecen las ayudas adecuadas. Este empleo ha de permitirles no sólo la autonomía o independencia económica sino el desarrollo de unas relaciones sociales y la participación en la vida de la colectividad y en actividades de tiempo libre.

Cuando se trabaja con personas con capacidades diferentes, es posible adoptar dos enfoques. El primero va dirigido a la adopción de medidas sociales, tales como la eliminación de barreras, la concienciación de la sociedad, o el establecimiento de leyes que fomenten la denominada discriminación positiva. Un segundo enfoque se compone de una serie de medidas centradas en la persona. Todas ellas pretenden actuar a nivel individual para mejorar sus habilidades y conocimientos. Desde esta segunda perspectiva, uno de los elementos considerados clave por un gran número de autores es el logro lo que se denomina la *madurez profesional* o el grado de madurez exigible al sujeto en cada una de las etapas por las que va atravesando para tomar decisiones responsables o tendentes a construir su itinerario profesional.

Potenciar las competencias sociocognitivas en personas con capacidades diferentes debe ser un objetivo perseguido desde todos los ámbitos de formación y empleo que se dirijan a personas con discapacidad, fomentando el conocimiento de uno mismo, las habilidades de solución de problemas o toma de decisiones, así como las habilidades de planificación. Es función de los profesionales de la orientación conseguir que la persona adquiera un autoconcepto realista, especialmente porque suelen presentar un retraso en su desarrollo vocacional. Ello permitirá a la persona optar por diferentes especializaciones, teniendo en cuenta sus intereses, necesidades, valores y aptitudes profesionales. Además, se deben utilizar programas que fomenten el autoconocimiento.

Y para mejorar el conocimiento del mundo profesional y ocupacional, es necesario ofrecer una adecuada y asequible información sobre las diferentes alternativas existentes. Las personas con discapacidad suelen tener mayores dificultades o acceso más restringido a experiencias o profesionales, por lo que la información sobre alternativas formativas, profesionales o laborales, es de capital importancia. Del mismo modo se ha de dar importancia al informar a estas personas sobre distintas alternativas laborales existentes, condiciones de trabajo, normativa laboral, y otros contenidos específicamente referidos al trabajo. Los orientadores deben ayudarles en este proceso, teniendo en cuenta las capacidades, intereses y valores de los orientados, y examinando su historia personal, académica y, en su caso, experiencias laborales, para contrastarla con las limitaciones funcionales impuestas por sus discapacidades. Además es necesario asesorar a aquellas personas cuyas expectativas no coincidan con sus aspiraciones o no estén adecuadamente contrastadas con la realidad, o que manifiesten conocimientos poco realistas sobre sus capacidades y limitaciones y sobre posibles estudios o trabajos viables, o que desconozcan las oportunidades del mundo del trabajo.

La obtención de un empleo debe ser un objetivo a considerar como parte de la intervención psicopedagógica. Este debe además ser objetivo fundamental en aquellas personas que han finalizado la educación formal (educación primaria, secundaria o formación profesional) o que, por cualquier razón han abandonado la misma. Uno de los problemas con que nos enfrentamos en la educación y formación general es que muchas de las actividades de orientación están pensadas para los estudiantes sin problemas, es decir, para aquellos sobre quienes se espera que continúen con la formación. De modo que actividades como la búsqueda de empleo y otras más relacionadas con el mundo laboral, no son contempladas como parte de las actividades prioritarias. Así, un numeroso grupo de alumnos que abandonan el sistema educativo se encuentran en el mundo de los adultos, sin saber cómo afrontar estas actividades propias de este momento vital. Muchos de ellos, por desgracia, además tienen discapacidad.

Se debe además promover una actitud positiva hacia el trabajo, puesto que una persona con discapacidad adecuadamente cualificada pero con una

pobre actitud hacia el trabajo tiene menos probabilidades de encontrar y mantener un empleo. Dentro de las habilidades para mantener un empleo es posible distinguir por un lado entre las habilidades profesionales o capacitación profesional, propias de la formación profesional, y las habilidades de supervivencia, es decir, aquéllas que permiten que un sujeto mantenga o sobreviva en un empleo. Dentro de éstas se consideran claves las habilidades sociales e interpersonales, el entrenamiento en solución de problemas, las técnicas de autocontrol y el entrenamiento para mejorar la flexibilidad o adaptación a los cambios que se producen a lo largo de la carrera profesional de un sujeto.

En resumen, todas estas consideraciones generales son más que las características de actuación que contempla el Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes. Por tanto, como recurso su utilización hará más fácil la intervención en personas con discapacidad porque engloba un conjunto de acciones de orientación social y laboral y asesoramientos para la consecución de competencias sociales, intelectuales y cognitivas, que pretenden mejorar la autonomía personal, la responsabilidad sobre el proceso de aprendizaje, personal y profesional y las condiciones que favorezcan la adquisición de competencias para afrontar los retos y desafíos que conlleva la vida de cada persona con discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÁN, J. A. (1993): *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje* (Madrid, Síntesis).
- BELTRÁN, J. A. (1996): Estrategias de aprendizaje. En BELTRÁN, J.A. y GENOVAR, C. (Eds.), *Psicología de la Instrucción I: variables y procesos básicos*. (Madrid, Síntesis).
- BELTRÁN, J. A. (2001): El aprendizaje significativo: naturaleza, estructura y función, *Cuadernos de Pensamiento*, nº 14, pp. 133-151
- BELTRÁN, J. A. y BUENO ÁLVAREZ, J.A. (1987): *Psicología de la Educación* (Madrid, Eudema).
- BELTRÁN, J. A. y BUENO ÁLVAREZ, J.A. (1995): *Psicología de la Educación* (Madrid, Marcombo).
- BELTRÁN, J. A. y GENOVAR, C. (1999): *Psicología de la Instrucción. Aéreas curriculares*. (Madrid, Síntesis).
- BELTRÁN, J. A. y OTROS (1984): *Psicología Educacional, I y II* (Madrid, UNED).
- BELTRÁN, J. A. y OTROS (1993): *Intervención Psicopedagógica* (Madrid, Pirámide).
- BRONFENBRENNER, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano* (Barcelona, Paidós).
- CÁRITAS ESPAÑOLA (1999): *¿Cómo desarrollar la Empleabilidad?* (Madrid, Cuadernos para la Inserción).

- CENICEROS, J.C. y OTEO, E. (2003): *Orientación sociolaboral basa en itinerarios. Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. (Madrid, Fundación Tomillo).
- COMISIÓN EUROPEA (1995): *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la Sociedad del Conocimiento*. (Luxemburgo, Oficina de publicaciones de la Comunidades Europeas).
- COMISIÓN EUROPEA (1998): *Comunicación sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía, de 30 de julio de 1996, en la situación del empleo de las personas con discapacidad en España. Propuestas para su reactivación* (Madrid, Escuela Libre Editorial).
- COMISIÓN EUROPEA (2007): *Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*. (Lisboa).
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2003): *Educación y Formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la Estrategia de Lisboa*. (Bruselas).
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2004): *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa* (Bruselas: Secretaria General del Consejo).
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2005): *Acciones comunes para el crecimiento y el empleo: el programa comunitario sobre la Estrategia de Lisboa* (Bruselas).
- DUCCI, M.A. (1997): *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas* (Montevideo, CINTERFOR/OIT; OIT/POLFORM/CONOCER).
- GARCÍA PASTOR, C y ÁLVAREZ ROJO, V. (1995): La orientación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales: las funciones del departamento de orientación y los nuevos roles de los orientadores. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Ed.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*, pp. 329-343 (Archidona, Aljibe).
- GOBIERNO DE ESPAÑA (1981). *Acuerdo Nacional de Empleo*. (http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1981-24354) consulta de 12 de diciembre de 2008.
- GOBIERNO DE ESPAÑA (1994). *I Acuerdo Nacional Sobre La Formación Continua*. (http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1994-24354) consulta de 12 de diciembre de 2008
- GOBIERNO DE ESPAÑA (1996). *II Acuerdo Nacional Sobre La Formación Continua*. (http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1996-24354) consulta de 12 de diciembre de 2008

- GOBIERNO DE ESPAÑA (2001). *III Acuerdo Nacional Sobre La Formación Continua*. (BOE núm. 40, 5-2-2001). (http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/hechos/acue_fc.htm) consulta de 12 de diciembre de 2008
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2005). *IV Acuerdo Nacional Sobre La Formación Continua*. (www.fe.ccoo.es/formacion/01_vi_afcap.pdf) consulta de 12 de diciembre de 2008
- GOBIERNO DE ESPAÑA (2005). *Programa Nacional de Reformas de España (on line)*. (<http://www.inem.es/inem/inicial/pdf/PNR2005.pdf>) consulta de 15 de enero de 2009
- JENARO, C. (1997). *Orientación Profesional en Personas con discapacidad: Desarrollo y aplicación de instrumentos de evaluación e Intervención*. Tesis publicada, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca.
- JENARO, C. (1998). Transición de la escuela al trabajo y a la vida independiente. *Juventud y discapacidad*, 43, 31-45.
- JENARO, C. (1999). *Transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad: necesidades y demandas*. Ponencia de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- JENARO, C. (2008). *Planificación de la Transición a la Vida Adulta de Jóvenes con Discapacidad*. Ponencia del III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO).
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA (2000): *Plan de Calidad de Centros y Cursos de Formación Profesional Ocupacional de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo).
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA (2000): *Plan Regional de Formación Pedagógica del Profesorado de Formación Profesional Ocupacional de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo).
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA (2006): *Plan Regional de Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Castilla la Mancha* (Toledo).
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA (2007): *Pacto por el Desarrollo y la Competitividad en el Empleo en Castilla la Mancha* (Toledo).
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA (2008): *Empleo y Formación Profesional en Castilla La Mancha. Situación Actual y Escenarios Prospectivos* (Toledo).
- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA (2008): *Plan por el Crecimiento, la Consolidación y la Calidad en el Empleo en Castilla la Mancha* (Toledo).

- JUNTA DE COMUNIDADES DE CASTILLA LA MANCHA (2008): *II Plan de Formación Profesional de Castilla La Mancha* (Toledo).
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (BOE de 6-8-1970).
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. (LOGSE). *Ley Orgánica, 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE 4-10-1990).
- LEY CONSEJO GENERAL FORMACIÓN PROFESIONAL. *Ley 19/1997, de 9 de Junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de Enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional*. (BOE 10-6-1997).
- LEY DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. *Ley 23/2002, de 21 de noviembre, de Educación de Personas Adultas en Castilla La Mancha*. (BOE núm.24, 28-01-2003).
- LEY GENERAL DE SUBVENCIONES. *Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones*. (BOE núm. 276, 18-11-2003).
- LEY DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES (LIONDAU). *Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las persona son discapacidad*. (BOE 3-12-2003).
- LEY MEJORA DEL EMPLEO. *Ley 43/2006, de 29 de diciembre, para la mejora del crecimiento y del empleo*. (BOE 30-12-2006).
- ORDEN DE 22 DE JULIO DE 2008, de la Consejería de Trabajo y Empleo, *por la que se regula el desarrollo de la formación profesional para el empleo en materia de formación de oferta*. (DOCM núm.158 de 31-07-2008).
- REAL DECRETO 365/1987, de 27 de febrero, *por el que se aprueba el Reglamento de Funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional*. (BOE núm. 63 de 14-03-1987)
- REAL DECRETO 631/ 1993, de 3 de mayo, *por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional*. (BOE 4-05-1993).
- REAL DECRETO 797/1995, de 19 de mayo, *por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional*. (BOE 10-06-1995).
- REAL DECRETO 375/1999, de 5 de marzo, *por el que se crea el Instituto Nacional de la Cualificaciones*. (BOE núm. 64, 16-03-1999).
- REAL DECRETO 1538/2006, de 15 de diciembre, *por el que se establece la Ordenación General de la Formación Profesional del Sistema Educativo*. (BOE núm. 3, 3-01-2007).

- REAL DECRETO 395/ 2007, de 23 de marzo, *por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo*. (BOE 11-04-2007).
- REAL DECRETO 1224/2009, de 17 de julio, *de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral*. (BOE 26-08-2009).
- LEY DE INTEGRACIÓN SOCIAL DEL MINUSVÁLIDO (LISMI). *Ley 13/1982, de 7 de abril sobre la Integración Social del Minusválido*. (BOE nº103 30-4-1982).
- LEY CONSEJO FORMACIÓN PROFESIONAL. *Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional*. (BOE núm. 9 de 10-01-10986).
- LEY ORGÁNICA DE CUALIFICACIONES. *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*. (BOE núm. 147, 20-06-2002).
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*. (BOE núm. 106, 4-05-2006).
- REAL DECRETO LEY 5/2006, de 9 de junio, *para la Mejora del Crecimiento y del Empleo*. (BOE núm. 141, 14-06-2006).
- LEY ORGÁNICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN (LODE). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación*. (BOE 4-07-1985).

LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN LAS ESCUELAS TALLER

M^a del Carmen Muñoz Díaz

e-mail: mcmundia@upo.es

Almudena Martínez Gimeno

e-mail: amartinez@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

En la sociedad en la que nos encontramos, la sociedad del conocimiento, se plantean aspectos positivos y negativos al mismo tiempo, a los cuales tenemos que enfrentarnos de una manera racional y eficaz.

Consideramos que no podemos hacer frente a ello sin una inversión en el capital humano, una inversión en formación, herramienta por la cual las personas pueden tomar decisiones por ellas mismas. Podemos afirmar que la educación se convierte en un poderoso motor de cambio de un país y en eje de mejora en cuanto a acción social e inclusión social de todos sus habitantes.

Unimos a este dato la situación de Crisis económica que nos invade en los últimos años, desatando gran incertidumbre en la sociedad, y de forma especial en la juventud, que está alcanzando altas cotas de paro.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en España tenemos un 13% de personas analfabetas entre los rangos de edad de 16 a 24 años, dato que debe alarmar a todos los sectores de la sociedad, políticos, comunidad educativa, España es el segundo país en mayor tasa de jóvenes sin formación reglada.

Otro de los datos a tener en consideración son las tasas de paro en la población juvenil, que según Consejo de la juventud Española (CJE), el 45% de las personas menores de 30 años están en paro, siendo la población joven la más afectada por la temporalidad y la precariedad en el empleo. Junto a los índices de desempleo juvenil, el Consejo de la Juventud de España recuerda que la población joven es la más afectada por la precariedad, la inseguridad y la temporalidad en el empleo. En este sentido, critica la última reforma laboral aprobada por el Gobierno porque supondrá un retraso en la incorporación al mundo del trabajo y una importante pérdida de derechos laborales.

Muy difícil es levantar un país cuando su población no tiene recursos formativos para hacerlo y la complejidad que presenta para implementar políticas de reactivación de la economía y políticas educativas para mejorar entre otras cosas el abandono prematuro de los jóvenes en la educación.

Para nosotros resulta fundamental que hace falta formación para encontrar empleo. Dado que la mayoría de los jóvenes de los que hacemos alusión han abandonado prematuramente la Educación Secundaria Obligatoria, necesitamos de programas que combatan esta situación precaria en nuestro país y con los que poder desafiar al futuro que se les presenta, pudiendo optar solo a empleos precarios y sin continuidad, lo que hace que la calidad de vida, tan nombrada en los últimos años, sea la mejor posible.

Analizando todo lo anteriormente expuesto nos preguntamos hasta qué punto las políticas destinadas a la juventud han respondido de manera adecuada a esta situación de gran complejidad.

Para paliar el alto grado de desempleo se creó hace más de 25 años el Programa de Escuelas Taller que consideramos una acción importantísima para conseguir la inserción de los jóvenes españoles.

Para nosotros es un programa con un alto índice de inserción y una forma de mejorar la calidad de vida de los jóvenes, insertándolos en un mundo que hasta ese momento tenían perdidos, e incluyéndolos en la sociedad de la mejor forma posible, que es dándole una formación educativa adecuada y aprendizaje de un oficio.

Bajo el Lema *Aprender trabajando y trabajar aprendiendo* el Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios emprendió su actividad en el año 1985 por el Ministerio de trabajo y seguridad social del Gobierno Español, teniendo éste un carácter experimental, bajo la supervisión del Instituto Nacional de Empleo, tomado éste como una medida de fomento de empleo juvenil y vinculado a la protección del Patrimonio a través de actuaciones sostenibles en un territorio.

Para conceptualizar el tema que nos incumbe podemos aportar que las Escuelas Taller son Programas Públicos de Formación y Empleo, que tienen como finalidad la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión social, mejorando la ocupabilidad de éstos a través de la cualificación en alternancia con el trabajo y la formación con labores productivas relacionadas con las altas demandas de empleo y actividades relacionadas con la recuperación o promoción del patrimonio artístico, histórico, cultural o natural, la rehabilitación de entornos urbanos o del medio ambiente, la mejora de las condiciones de vida de las ciudades, así como cualquier otra actividad de utilidad social. Estos programas se materializan con proyectos concretos de dos años de duración elaborados por una entidad promotora sin ánimo de lucro.

I. LA INSERCIÓN SOCIOLABORAL EN LOS PROYECTOS PREVIOS DE ESCUELAS TALLER

Antes de dar comienzo al Proyecto de la Escuela Taller, la entidad promotora que solicita el proyecto, y siguiendo la finalidad de la misma debe proponer la formación en oficios viables y que supongan una fuente de oportunidades laborales para los participantes, es decir, dar prioridad a aquellas disciplinas más demandadas en el mercado laboral.

Al mismo tiempo, se debe hacer una propuesta de inserción laboral prevista para la incorporación del alumnado al mercado laboral, teniendo presente que para la consecución de este objetivo se entiende fundamental la relación y buena comunicación con las empresas del entorno y conocimiento por su parte de las características del programa donde se encuentran los trabajadores potenciales. La metodología teórico-práctica por la que se rige el programa supone una ventaja a la hora de llevar a cabo la cualificación de los trabajadores puesto que éstos asumen como real el trabajo realizado en el proyecto y conocen qué hacer frente a las incidencias que después se encuentran en el mercado laboral.

Por otra parte, el autoempleo supone una magnífica alternativa para estos/as jóvenes desempleados/as que han sido provistos de una experiencia práctica durante un período de tiempo y además se les ha informado de las características del mercado de trabajo y las posibilidades que ofrece la formación recibida, desde el punto de vista de la demanda de esos servicios. En este caso la sensibilización hacia este tipo de orientación debe llevarse a cabo desde el inicio de la Escuela, haciendo reconocer a los/as alumnos/as experiencias previas de personas que se encontraban en la misma situación que ellos, así como las alternativas que se presentan dentro del sector en el que se están formando.

Para la presentación de toda esta documentación se deben seguir unos pasos previos y de una crucial importancia, como son:

Diagnóstico de la situación

En este apartado se deben incluir datos relevantes del proyecto, citar fuentes de información, así como mencionar colectivos preferentes como posibles usuarios del proyecto.

Señalar que el Programa de Escuelas Taller, ya te marca cuales pueden ser estos colectivos preferentes, mujeres, discapacitados, inmigrantes y personas sin formación reglada, teniendo presente la especial dificultad que presentan estos colectivos a la hora de insertarse en el mercado laboral.

Así pues, es lógico pensar en el apoyo adicional que deberán tener estos colectivos para la disminución de barreras a la hora de la inserción laboral, necesitando de un trabajo duro y con un personal con una buena preparación en el tema que nos compete.

Diseño del plan de inserción del proyecto

Este punto hace referencia a la Programación de las actuaciones de inserción que se van a llevar a cabo durante el proyecto, es decir, una descripción detallada de las acciones, un cronograma general de las acciones propuestas, el responsable o responsables de su impartición y seguimiento, duración y todos aquellos recursos que se consideren necesarios.

Así pues necesario hacer hincapié en las medidas a tomar para alcanzar con un porcentaje elevado de éxito esta meta.

Seguimiento y Evaluación del Plan

Se describirá de qué forma se va a realizar el seguimiento al plan de inserción en los 6 meses posteriores a la finalización del proyecto y la evaluación del mismo.

Nº de empleos previstos en las distintas modalidades y porcentaje de inserción previsto, contando con las acciones diseñadas, acuerdos de colaboración y de fomento de actividad emprendedora.

Resultados de inserción laboral en proyectos anteriores. (Este proyecto podría acompañarse de un informe de inserción laboral en proyectos anteriores de la oficina SAE en la que se tramitaría la oferta de empleo de ser aprobado el proyecto).

II. INSERCIÓN LABORAL DURANTE LA EJECUCIÓN DEL PROGRAMA. CASO CONCRETO ESCUELA TALLER LA RIBERA

Una vez puesto en marcha el proyecto, se considera que el alumnado debe permanecer un período mínimo de tiempo en la Escuela Taller para adquirir unos conocimientos mínimos y así poder ofrecer su candidatura a las distintas empresas que oferten trabajos en su especialidad.

La formación que se le oferta al alumnado en esta fase de ejecución es la siguiente:

Módulo de orientación laboral

Fomento de la actividad emprendedora

Además de estos dos módulos formativos, reciben un apoyo incondicional de otros programas de la entidad promotora, dedicados al seguimiento de la búsqueda activa de empleo así como la difusión de la información actualizada sobre posibilidades de inserción o formación complementaria.

Sería conveniente esperar hasta el final de la tercera fase¹ para comenzar el proceso de búsqueda de empleo activa; a pesar de esto, desde el comienzo del programa se puede tratar la orientación iniciando a los alumnos en el autoco-

¹ Las Escuelas Taller se conforman de 4 fases divididas en 6 meses cada una.

nocimiento de su profesión así como en la distinción de las distintas alternativas que se le ofrecen desde el autoempleo.

Desde la Escuela se podrá dar publicidad, al entorno empresarial, dentro de la última fase, de los profesionales formado durante el período y las capacidades y actitudes trabajados durante el mismo, de tal forma que exista conocimiento del grupo de profesionales disponibles.

Es importante reseñar que todos los módulos proyectados, que en el caso que nos ocupa son Carpintería, Viverismo Forestal y Restauración de Áreas Degradadas, tienen una buena perspectiva laboral y todos reciben la misma formación.

Como medida integrante del plan de empleo se realizará una comunicación por escrito a las empresas de la localidad de Dos Hermanas, alguna de las cuales ya conocen la formación impartida por las Escuelas Taller y mantienen en su plantilla alumnos-trabajadores de otros programas organizados por el Ayuntamiento.

Como parte primordial dentro del programa, la formación en técnicas de búsqueda de trabajo ocupará un tiempo importante dentro de la última fase del mismo, una vez que los/as alumnos/as posean suficientes conocimientos y aptitudes para enfrentarse a una experiencia laboral dentro del oficio elegido.

Una parte de esta formación se impartirá por el personal cualificado de la Escuela Taller, pero a su vez los distintos medios que posee la entidad promotora estarán programados para que, desde un centro externo, los alumnos/as conozcan la importancia de una búsqueda activa de empleo y una buena preparación de los procesos de selección para cubrir un puesto de trabajo. Así pues, tanto el programa Andalucía Orienta como la UTEDLT podrán llevar a cabo sesiones informativas.

III. INSERCIÓN LABORAL A LA FINALIZACIÓN DEL PROYECTO

Después de la finalización del programa, desde la Entidad Promotora, se realizará un seguimiento de la inserción de los/as alumnos/as del programa, poniendo en conocimiento de éstos cualquier oferta de trabajo, ajustada a su perfil, que llegue al Ayuntamiento, revisando su C.V. y ejecutando las acciones necesarias para una pronta incorporación de los alumnos al mundo laboral.

Se trabajará con una base de datos tanto de empresas ofertantes como de alumnos/as demandantes, y de acuerdo con sus características de formación y anteriores experiencias laborales, se coordinarán las distintas necesidades. La evaluación se llevará a cabo a través de contactos periódicos con unos y otros teniendo en cuenta el número de inserciones realizadas así como el grado de satisfacción de las partes.

Además se considera interesante proporcionar otro tipo de información, según se detalla:

- Información sobre cursos para desempleados en general.
- Información sobre becas.
- Actualización de C.V. y cartas de presentación.
- Preparación de entrevistas de empleo.
- Realización de entrevistas ocupacionales.

3.1. Herramienta para la inserción laboral de la Junta de Andalucía para el proyecto

Desde la Junta de Andalucía y con la colaboración de la Unidad de Promoción y Desarrollo de la Cámara de Sevilla, se creó una Herramienta para el seguimiento del alumnado de E.T, la cual además de todas las medidas anteriores es de obligatoriedad y en el cual se incluye:

- Datos del proyecto.
- Datos de la Entidad Promotora.
- Datos del alumnado al iniciar el proyecto.
- Datos del alumnado al finalizar el proyecto.
- Datos del alumnado transcurridos 6 meses de la finalización del proyecto.

Por todo lo que hemos podido analizar con anterioridad, podemos afirmar, que el Programa de Escuelas Taller es, sin duda, una herramienta eficaz para la inserción sociolaboral de jóvenes sin formación, utilizando una metodología muy adecuada para conseguir los objetivos que se establecen en los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DECRETO 192/2003, de 1 de julio, por el que se asignan a la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico las funciones y Servicios de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación.
- ORDEN 29 de marzo de 1988 por la que se regulan los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios Ley 31/1990 de 27 de Diciembre.
- ORDEN de 14 de noviembre de 2001 por la que se regulan el programa de Escuelas Taller y Casas de Oficios y las Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas. BOE N° 279 21 noviembre 2001.

- ORDEN de 3 de Agosto de 1994, por la que se regulan los programas de escuelas taller y casas de oficios, las unidades de promoción y desarrollo y los centros de iniciativa empresarial y se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones públicas a dichos programas.
- ORDEN de 5 de diciembre de 2006, por la que se regulan los programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo en la Junta de Andalucía, y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas.
- ORDEN de 8 de marzo de 2004, por la que se regulan los Programas de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo y se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas públicas a dichos programas.
- REAL DECRETO 1593/1994, de 15 de julio, por el que se da nueva redacción a determinadas disposiciones del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo y del Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, en materia de escuelas taller y casas de oficios.
- REAL DECRETO 467/2003, de 25 de abril, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Andalucía de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo, en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación.
- RESOLUCIÓN de 14 de julio de 2004, de la dirección General de Fomento del Empleo del Servicio Andaluz de Empleo, por la que se aprueba el Reglamento Marco de Régimen Interior de Escuelas Taller, Casas de Oficios, Talleres de Empleo y Unidades de Promoción y Desarrollo, en desarrollo de lo dispuesto en la Orden que se cita. RESOLUCIÓN de 11 de mayo de 2005, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se aprueba la convocatoria para la concesión de subvenciones a los programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios y de Talleres de Empleo.
- RESOLUCIÓN de 16 de marzo de 2009, del Servicio Público de Empleo Estatal, por la que se aprueba la convocatoria para la concesión de subvenciones a proyectos de Escuelas Taller, Casas de Oficios y Talleres de Empleo, en el ámbito exclusivo de gestión del citado Servicio de proyectos plurirregionales.

EL PAPEL EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN EN EDADES TEMPRANAS

Nuria Navarro Cortés

e-mail: nuria.navarrocortes@educa.madrid.org

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

El concepto e importancia que se ha tenido respecto a la etapa de la infancia no siempre ha sido el mismo a lo largo de la historia. Siendo en el siglo XIX donde se plasmó la diferenciación de dicha etapa y la preocupación y protección hacia la misma, con diversas manifestaciones creadas de forma específica para proteger a los menores y tener presentes sus peculiaridades, necesidades, intereses, etc. Surge a partir de la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada el 24 de septiembre de 1924 en la V Asamblea General de la Sociedad de Naciones, en Ginebra. En esta Declaración se hace referencia, por primera vez, al desarrollo integral de la personalidad del menor. El 20 de noviembre de 1959, con la Asamblea General de las Naciones Unidas, se vuelve a firmar otra Declaración en la que, tras la consideración en su Preámbulo de *el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal*, incluye de manera ampliada en diez principios, el *interés superior del niño* quien, *gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensando todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad*. Sin embargo, se trataba de un documento de carácter no vinculante que careció de eficacia jurídica.

Tres décadas más tarde, el 20 de noviembre de 1989 será cuando, finalmente, se firme la Convención de los Derechos del niño, que completa la anterior e introduce, como novedad, la consideración de los menores no sólo como objetos de protección sino también como sujetos de derechos. Este instrumento jurídico pasará a formar parte de la legislación interna de los países que la ratifican.

Aunque muchos de las leyes creadas en torno a la infancia tenían la vocación de llegar a ser extendidas por todo el mundo, conocemos la existencia de muchos países que no respetan las normas internacionales formuladas. Incluso,

recientemente, se siguen creando leyes que pretenden ampliar la protección hacia a los menores.

I. LA TELEVISIÓN EN LA ACTUALIDAD

En el núcleo temático que nos ocupa, queremos destacar la Ley 7/2010 de 31 de marzo, General de Comunicación audiovisual. Ley que en el ámbito de la televisión, además de regular diversos aspectos de la misma, tiene como finalidad establecer un control sobre los contenidos emitidos por las diversas cadenas televisivas. Puesto que desde el ámbito gubernamental, se entiende que la misma ejerce una influencia sobre diferentes aspectos (conductas, creencias, ideales, opiniones, deseos, intereses, etc.), que en la infancia se agravan debido a la falta de un pensamiento crítico capaz de establecer un análisis sobre los mensajes que la televisión de forma directa e indirecta divulga.

Está demostrado a través de diversas investigaciones llevadas a cabo desde la década de los '60, que la televisión ejerce influencia sobre los más pequeños. Así, Bandura (2002), pudo establecer la teoría del aprendizaje por observación después de una investigación llevada a cabo utilizando la emisión de una película con contenidos violentos explícitos. Ésta y otras importantes investigaciones, sobre todo, destinadas a investigar la influencia de la violencia en televisión en los menores, han provocado que las leyes que regulan el ámbito de los contenidos emitidos preocupen a nivel internacional y a nivel estatal.

Queremos resaltar especialmente en el Título II, Capítulo I sobre los derechos del público, el artículo 7, de la citada Ley, inmerso en los derechos del menor:

2. Está prohibida la emisión en abierto de contenidos audiovisuales que puedan perjudicar seriamente el desarrollo físico, mental o moral de los menores, y en particular, programas que incluyan escenas de pornografía o violencia gratuita. El acceso condicional debe posibilitar el control parental. [...] Asimismo, se establecen tres franjas horarias consideradas de protección reforzada [...] En horario de protección al menor, los prestadores del servicio de comunicación audiovisual no podrán insertar comunicaciones comerciales que puedan producir perjuicio moral o físico a los menores. [...].

Desde el ámbito de legislativo se muestra preocupación e interés por el tipo de contenidos televisivos que es accesible para los menores. Así, se establece un horario de protección del menor y un conjunto de símbolos para especificar el target de edad al cual puede accederse sin influir de forma negativa en los telespectadores. El target de edad adecuado al desarrollo cognitivo, por la capacidad de comprender, analizar y criticar los mensajes televisivos emitidos.

Desde la creación de la televisión a principios del siglo XX por John L. Baird, el interés hacia la misma fue aumentando, en cuanto a novedad y capacidad de mostrar imágenes en movimiento. Hasta la década de los 60 no se generalizó su uso ya que la ampliación de la cobertura de la señal se realizó paulatinamente. A la par que fue cambiando su imagen y su forma de comunicar,

se han ido incrementando el número de horas de transmisión de programas, número de canales, la legislación que regula sus contenidos y programas destinados al público infantil.

En relación a la programación infantil, actualmente, existen varios canales donde se emiten durante las 24 horas del día programación específica destinada a los menores. Las cadenas de televisión, han encontrado en el grupo de edad de los pequeños una fuente de consumo del mensaje televisivo. Con los canales infantiles provistos de una parrilla específica destinada a la población infantil, las familias tienen una mayor posibilidad de elección, entre los contenidos ofertados, de los más adecuados a la edad de sus hijos e hijas y los más educativos, o simplemente, pueden encontrar una mayor oferta para seguir *entreteniéndose* a los menores de los hogares frente a la pantalla.

II. PAPEL EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN

La exposición del menor frente a las imágenes televisivas influye sobre su desarrollo a distintos niveles. La principal influencia de la televisión es que modifica diariamente nuestras creencias, actitudes, conductas, la imagen de la realidad,... Según el Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia¹, el consumo de televisión de forma continuada produce cambios genéticos (cognoscitivos) en los sistemas de representación y capacidades *intelectuales*: en la atención, la percepción, el pensamiento, la memoria, la lectoescritura y en el lenguaje.

El medio audiovisual produce cambios genéticos debido a su capacidad de *explotación atencional* por parte de ciertas producciones en televisión como medio forzado de cautivar audiencias. Se caracterizan por niveles excesivos en ritmo, flujo y densidad sonora e informacional, y niveles jerárquicamente bajos en organización estructural y narrativa y en reflexividad.

Los niños/as que ven demasiada televisión (especialmente programas producidos recurriendo a la *explotación atencional*) tienen un riesgo elevado de sufrir retrasos y alteraciones en el desarrollo de su *atención* voluntaria y de su percepción inteligente. Además, existen indicios del aumento de problemas de atención sostenida en las tareas escolares en muchos niños y niñas de las nuevas generaciones, tanto con patologías definidas y diagnosticadas, como con afectaciones más leves de su capacidad atencional y directiva.

El Informe Pigmalión afirma que el consumo masivo de televisión muestra una relación más alta con niños/as con Coeficiente Intelectual (CI) más bajo. El síndrome de niños/as adictos a la televisión muestra un conjunto de factores

¹ VV. AA (2003): Informe: el efecto Pigmalión en televisión. Orientaciones y propuestas sobre la influencia de la televisión en la infancia, en http://reddigital.cnice.mecd.es/4/firmas_nuevas/informes/infor_1_ind.html (consulta de 1 de agosto de 2011).

cognitivos deficitarios, junto a un conjunto de rasgos sociales vinculados (baja autoestima, historial de fracaso, poco contacto social); además, este grupo de niños/as elige más programas violentos de televisión y se identifica más con los personajes violentos. Los/as niños/as con éxito escolar ven en general menos televisión y tienden a escoger programas potencialmente más beneficiosos para su desarrollo.

En relación a la influencia sobre los *valores*, se manifiesta que los valores de materialismo, hedonismo, individualismo y agresividad están siendo promovidos por las producciones y programaciones televisivas de manera creciente, con más intensidad en los últimos años. El impacto de la publicidad y los programas de entretenimiento está siendo apreciable en tendencias al consumismo, hábitos alimentarios (con efectos como la obesidad), alcohol, drogas, alteraciones generadas por el miedo o la ansiedad (películas de terror), desviaciones antisociales y violentas.

El investigador A. Bandura, sostiene que la *conducta social* del niño/a dependerá de los modelos o ejemplos que observe a su alrededor, lo que se conoce como *aprendizaje vicario*. Esas pautas pueden provenir de modelos reales, por ejemplo, de personas de su entorno o de modelos simbólicos, como pueden ser los que le proporciona la televisión. No obstante, que el niño/a vea ejemplos de conductas en el medio televisivo no significa que las lleve a la práctica. Según este autor, cuando los niños y niñas observan personajes en la televisión, la identificación con los personajes influye en el grado en que se sienten afectados por lo que les sucede a esos personajes, teniendo una consecuencia directa en sus comportamientos y conductas posteriores como se deduce de la teoría social cognitiva y el efecto *modelling* (Bandura, A. y Walters, R.H., 2002). Para los niños y niñas, sobre todo hasta los cinco años, las imágenes representan cosas reales, incluso los ofrecidos por los dibujos animados, siendo la televisión un medio de observación de una realidad, a veces irreal, que de otro modo no sería posible. Facilitándose el acercamiento a modelos diversos que no son siempre los más adecuados.

En cuanto a efectos positivos, desde el análisis de los efectos sociales de la televisión, Halloran (1974) examina los contenidos que los niños y niñas aprenden del medio y resalta el conocimiento de aspectos del mundo que le son lejanos, procedimientos de hacer las cosas —que no significa que les lleve a aplicarlos en la vida real— y actitudes y valores.

El conocimiento de la *realidad* no es para el ser humano un proceso automático, sino que la realidad es una construcción por la que el niño/a pasa a aprender, a ver lo invisible y a no depender tanto de lo visible. La televisión, con el acercamiento de realidades alejadas, se ha convertido, para el niño/a actual, y junto a su experiencia directa, en el principal medio de construcción de la realidad. La creciente hibridación entre los géneros de realidad y de ficción en televisión plantea al niño/a problemas nuevos de construcción de la realidad.

Podríamos afirmar entonces, que las dietas televisivas en etapa preescolar en base a programas infantiles adecuados tienen un impacto positivo en la preparación para la escuela y una correlación positiva con los resultados escolares en primaria y secundaria.

Espinosa y Ochaíta (2002) apuestan por las opciones que posibilitan los nuevos medios, sin olvidar el valor que tienen los agentes de socialización tradicionales, y apuntan la incidencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo infantil: *influyen en su estilo de vida, modifican sus formas de entretenimiento y de relación, estimulan determinadas capacidades y sirven para enseñar ciertos valores*. Asimismo, consideran que ya que las nuevas tecnologías, y en especial la televisión, forman parte de la vida de los niños/as habría que reflexionar sobre la forma y el contenido que deben adoptar con el fin de contribuir positivamente a su desarrollo. Considerando los beneficios que puede tener la televisión en la autonomía del niño/a.

Además, se ha demostrado la capacidad de la televisión para enseñar *vocabulario*. Asimismo, se ha demostrado el efecto positivo de la subtitulación para el afianzamiento de la lengua ya adquirida (subtítulos en la misma lengua) y para el aprendizaje de terceras lenguas (subtítulos en otra lengua). La cantidad de evidencias ofrecidas por la investigación ofrecen variedad de ideas potenciales probadas para producir mejores programas televisivos que además tengan un impacto positivo en el desarrollo cognitivo de los menores.

2.1. Consumo de contenido televisivo y Responsabilidad familiar

Para analizar el consumo y la responsabilidad y el papel educativo de las familias ante el hecho televisivo, realizamos en el presente año, una **investigación** llevada a cabo en la Comunidad de Madrid con una **muestra de 293** niños y niñas de entre 3 a 6 años de edad. Aquí mostramos de forma general algunos de los resultados obtenidos.

La muestra se corresponde con un estrato social medio-bajo respecto al nivel económico y con unas familias jóvenes, con un nivel medio de estudios. La composición de las familias muestra un origen diverso: un 63% de las familias son de nacionalidad española, el 14 % de las familias procede de Ecuador, el 5% procede de Marruecos, el 4% procede de Perú, el 3% procede de Colombia y el 2 % de las familias de la muestra procede de Rumanía.

En dicha investigación se aplicó una metodología descriptiva y sociológica. Utilizando como instrumento fundamental de recogida de información mediante un cuestionario y un dibujo realizado por los menores. El cuestionario se aplicó de forma oral e individualizada, debido a las características de la edad de la muestra. Mientras que el dibujo aunque se realizó de forma individual, se realizó en conjunto en un mismo espacio y tiempo. Posteriormente se tuvo que eliminar algunos dibujos y cuestionarios por problemas diversos: inacabados, timidez, in-

comprensibilidad, inmadurez grafomotriz, etc. Tras la fase de recogida de información y el tratamiento de los datos, destacamos algunos de los resultados obtenidos en relación con el consumo realizado por los niños y niñas de entre 3 y 6 años de edad y la descripción de la situación de visionado.

Preferencia de los menores hacia la televisión. En la investigación realizada, a través de las cuestiones planteadas, pudimos constatar que en un porcentaje del 98%, los menores de la muestra confirman atracción hacia la televisión. Pudiendo afirmar que la televisión es, como actividad, una actividad realizada con placer en el tiempo libre por los más pequeños.

Teniendo presente la edad de la muestra, nos indica que ya desde una edad muy temprana tienen experiencia del consumo televisivo, están habituados a dedicar su tiempo de ocio a ver la televisión. Sólo seis niños de la muestra total, responden de forma negativa hacia la predisposición del consumo de contenido televisivo. De ello podemos deducir que de forma mayoritaria, en el futuro seguirán consumiendo televisión.

Según la Academia de Televisión, los niños y niñas pasan al año el equivalente a 23 días del curso escolar viendo televisión. Consumen 143 minutos diarios y en la mayoría de los casos programas dirigidos al público adulto. El control y estimulación que se desarrolle en el seno familiar influirá en el proceso de desarrollo posterior. Si las familias son permisivas y no controlan el número de horas que sus hijos e hijas dedican frente a la pantalla, ni estimulan su desarrollo con actividades más enriquecedoras, están contribuyendo a crear un consumidor futuro pasivo.

Selección de contenidos. Entre los contenidos y programas nombrados en las respuestas del cuestionario, destacamos que de forma general, cuando preguntamos sobre qué les gusta ver en televisión, responden *los dibujos*, son la respuesta mayoritaria. Cuando le preguntamos el nombre de esos dibujos nos responden: Spiderman, Tom y Jerry, Rayo McQueen, Dora la exploradora, Bob Esponja, Caillou,...

Un porcentaje superior al 10 %, responde consumir programas y películas para adultos como son: las noticias, *El Hormiguero*, *Pressing Catch*, *La Ruleta de la Suerte*, *Pasapalabra*, fútbol, motos, Fórmula 1, *Amar en tiempos revueltos*, *Sálvame*, Aída, videoclips musicales y el Tiempo. Podemos constatar entonces, cómo muchos de los adultos responsables, no ejercen un control adecuado sobre los contenidos y mensajes consumidos por sus propios hijos e hijas. Permitiéndoles consumir productos inapropiados a su edad y necesidades.

Tiempo del niño/a ante el televisor. A través de las respuestas del cuestionario, hemos podido analizar cuando los menores ven la televisión. Como resultado, obtuvimos que un porcentaje del 80% de la muestra, dedica su tiempo de ocio a ver en torno a tres horas diarias la televisión. Comprobamos que por la noche,

es cuando el porcentaje de afirmaciones es menor (70%). Ello muestra que las familias son más rigurosas con las horas de descanso y duermen a sus hijos/as pronto, o quizás encuentran la programación menos adecuada para los menores, impidiendo que accedan a la misma.

Encontramos excesivo el tiempo que los menores permanecen frente a la pantalla, puesto que de ello deducimos inactividad, falta de estimulación, desconocimiento de otras alternativas de ocio y juego y poca interrelación familiar.

Aunque debemos tener presente que la capacidad atencional en la edad infantil es inferior a la etapa adulta, y es difícil mantener la atención durante largos periodos de tiempo, las técnicas audiovisuales usadas en los programas infantiles (colores, luminosidad, movimiento, cambios bruscos de plano, sonidos y músicas, etc.), favorecen la necesidad de prestar más atención a lo emitido por la pantalla.

Accesibilidad del niño/a a la pantalla. El lugar de emplazamiento de la televisión también influye en la facilidad de acceso al mismo. Habitualmente, ha estado ubicado en el centro del salón en la gran mayoría de los hogares, como gran referente alrededor del cual se sitúan todos los miembros de la familia. Aunque la pantalla sigue estando ubicada en el centro neurálgico, comienza a ser habitual tener instalados, además, receptores en las habitaciones de cada uno de los miembros del hogar.

En la muestra seleccionada, un 45%, confirmaba la existencia de televisores en sus dormitorios. A este respecto, Espinosa y Ochaíta (2002), señalan que la televisión, junto con los videojuegos y ordenadores, se están convirtiendo en los nuevos compañeros de los niños/as. Hacen que la televisión haya adquirido un rol como acompañante o institutriz de los niños/as en el tiempo de ocio, por ello, se la ha bautizado como *niñera electrónica*. Los padres estiman que la televisión transmite valores negativos a sus hijos/as y, sin embargo, no disponen de tiempo suficiente ni consideran que tienen la formación necesaria para prepararles ante todo el caudal de referentes provenientes de la pantalla.

Co-viewing frente a la pantalla. En el cuestionario hemos preguntado si ven la televisión solos o acompañados. Los resultados obtenidos son superiores al 40 % de visionado en solitario. Un gran número de niños y niñas de la muestra suelen ver la televisión solos, por lo tanto, no hay ningún adulto que regule lo que se ve en el televisor, no existe labor intermediaria entre el mensaje y el receptor, no se facilita la crítica ni el análisis del mensaje provocado en las imágenes, etc.

Sigue existiendo un porcentaje alto de niños y niñas de tan sólo (3-6 años) que ven la televisión a solas. No se impide que los menores vayan adquiriendo valores, estereotipos, modelos, intereses, hábitos...que dicho medio de comunicación pudiera transmitir.

Cuando el televisor está encendido, según el informe Pigmalión, desciende el tiempo de interacción directa en la familia, con padres y hermanos. En España se mantiene aún relativamente alto el visionado compartido y en familia (co-viewing). En contraste, se ha demostrado que la visión conjunta (co-viewing) incrementa el efecto de aquellos programas educativos y positivos, y reduce el impacto nocivo de los contenidos negativos. El co-viewing pasivo, ver simplemente, no es necesariamente positivo, pero sí el activo, ver con comentarios y guías, por simples que sean.

En general, los padres creen que el problema es la cantidad de visionado y no la calidad. El consumo televisivo, de forma habitual, es de tipo «ritual», se pone la televisión para ver lo que se emite y no se busca un programa concreto. Destacamos además, que la cultura televisiva es especialmente alta en España: es el segundo país europeo en media diaria de visionado; siendo el primero Gran Bretaña con 228 minutos.

III. CONCLUSIONES

La televisión, es uno de los componentes tecnológicos de mayor peso en la sociedad y cultura actuales por el grado de aceptación que tiene en las familias y, como consecuencia, por las derivaciones en su aprendizaje en los menores. Así, hemos podido constatar en la muestra seleccionada, que el televisor como actividad en el tiempo libre, sigue teniendo gran importancia. Se recurre a la pantalla como una alternativa más de «actividad», como entretenimiento lúdico.

En muchas ocasiones no se cuestiona los programas, dibujos y contenidos dirigidos al público infantil. Se presuponen como «alimentos» adecuados a la edad y a las mentes. Las familias no suelen disponer, de forma general, de guías que le ayuden a conocer algunos criterios necesarios para poder seleccionar los mejores contenidos de aquellos que son ofertados, medios de análisis de los mensajes directos e indirectos que se emiten en televisión y normas apropiadas para un uso correcto del mismo. Pudiendo ser necesario crear publicidad informativa para las familias, facilitando que conozcan los mejores productos televisivos, el mejor horario, el tiempo adecuado de exposición a la pantalla, la edad apropiada para comenzar la estimulación de la pantalla, etc. En palabras de Serrano (2003), la ‘experiencia’ es la única que nos enseña a ver la televisión. En ello, radica la importancia que tiene establecer criterios razonables con los hijos e hijas en la planificación del consumo televisivo.

Las familias confían en las productoras de los dibujos infantiles. Se identifica la imagen de los dibujos de televisión, como aquellos destinados al público infantil. Sin embargo, éstas utilizan técnicas auditivas y visuales que pretenden «inmovilizar» al niño y niña frente al televisor. Y aunque existen leyes que regulan de forma general las parrillas televisivas, al no existir en el mercado variedad de productos, simplemente se importa los contenidos ya comercializados en otros países y con éxito garantizado.

Se debe evitar, como señaló Sartori (1999) desarrollar un vídeo-niño como *un novísimo ejemplar de ser humano educado en el telever -delante de un televisor- incluso antes de saber leer y escribir.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADED, J. I. (1999): *Convivir con la televisión: familia, educación y recepción televisiva* (Barcelona, Paidós).
- BANDURA, A. y WALTERS, R. H. (2002): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (Madrid, Alianza).
- BERMEJO, J. (2006): *Mi hijo y la televisión* (Madrid, Pirámide).
- DE ANDRÉS, T. (2006): *El desarrollo de la inteligencia fílmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia* (Madrid, CNICE).
- DEL RÍO, M. Y ROMÁN, M. (2005): *Programación Infantil de Televisión: Orientaciones y Contenidos Prioritarios* (Madrid, RTVE. Blas Instituto Oficial de Radio y Televisión).
- MARTA, C. (2008): La competencia televisiva en el currículo escolar, *Zer*, vol. 13-nº 25, pp.107-120.
- MCLUHAN, M. (1998): *Galaxia Gutenberg* (Barcelona, Círculo de Lectores).
- SÁNCHEZ-HORNEROS, C. (2006). Factores de influencia socioeducativa en niños y jóvenes de hoy, *Revista Al Sur*, nº 5, pp.34-38.
- SARTORI, G. (1999): *Homo videns. La sociedad teledirigida* (Madrid, Taurus).
- SERRANO, J.F. (2003): *¿Medios de Comunicación? Guía para padres y educadores* (Madrid, Desclee de Brouwer).
- SILVERSTONE, R. (1999): *Why study the media?* (London, SAGE).
- VALLE, A. DEL (2005): Educación familiar, *Revista Educación*, vol. XIV, nº26 (Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú).

SIMILITUD PERCIBIDA DE VALORES EN GRUPOS DE IGUALES DE ADOLESCENTES EN AMBITOS SCOUT

Javier Páez Gallego

e-mail: javier_paez_gallego@hotmail.com

Federación ASDE-Exploradores de Madrid

I. INTRODUCCIÓN

La entrada a la adolescencia de los hijos supone para los padres una pérdida importante del control y de su relevancia como agentes de socialización (Noller y Callar, 1991). Este desplazamiento supone un gran cambio en la labor educativa de los progenitores, pues son ellos los que durante los primeros años de vida de sus hijos se han encargado de socializarlos y educarlos en un sistema de valores más o menos estructurado. Esta tarea determina en gran manera las actitudes y conductas asociadas a esos valores y por ende el carácter de los adolescentes.

En su lugar, los iguales más cercanos pasan a ser referente y ejemplo en el que los adolescentes se miran para entrenar las nuevas habilidades sociales que empiezan a adquirir (Sanchez-Queija y Oliva, 2003). Esta influencia tiene su efecto también en el carácter de los adolescentes; los valores prioritarios que se inculcaron durante la niñez pasan a ser cuestionados y confrontados con los que proponen los amigos.

En esta comparación de valores se dan variables circunstanciales que determinan en gran manera el sentido en que se decanta la decisión. La principal circunstancia que marca este hecho es la mayor importancia que toman los iguales para los adolescentes tendiendo a pasar más tiempo juntos e incrementándose también el apego hacia ellos.

Los valores de una persona forman actitudes y de estas surgen las conductas que se desarrollan en el día a día y en todas las situaciones. El análisis de los valores de un individuo puede darnos una idea de cómo se relaciona con el medio y de la conducta observable se pueden inferir los valores que tiene dicho sujeto. En este sentido los valores que definen el sistema axiológico de los adolescentes pueden determinar la actitud que adopte frente a cuestiones determi-

nantes en el desarrollo de su personalidad: estudios, familia, elección de las amistades, consumo de drogas, etc.

Las implicaciones que acabamos de detallar tienen unas consecuencias prácticas de gran calado en la labor educativa que los padres y educadores tienen con los adolescentes. Teniendo en cuenta la importancia que tienen en esta franja de edad los iguales y que algunas circunstancias influyen en la mayor o menor similitud de los valores que comparten, es necesario conocer las variables que determinan esta similitud para poder controlarlas y mantenerse como agentes efectores, y no meros espectadores de la educación de los adolescentes.

1.1. Teoría de los valores desde la Psicología

Según Schwartz, los valores son metas deseables y de importancia variable (Balaguer, Castillo, García-Merita, Guallar y Pons, 2006). Estas metas, que trascienden las situaciones concretas, actúan como principios que guían las conductas y decisiones de los individuos.

El estudio de los valores desde la Psicología siempre ha estado dicotomizado por la clasificación bipolar de valores finalistas y valores instrumentales (Rokeach, 1973). Los valores finales o finalistas son aquellos estados deseables del organismo, situaciones de homeostasis interna y externa; por el contrario los valores instrumentales son aquellos que guían la conducta para el logro de los valores finales. Esta clasificación se ha mantenido durante mucho tiempo en las posteriores revisiones y añadidos que se han hecho de este modelo.

La primera teoría de valores que se considera como tal desde la Psicología es la Teoría de las Necesidades Humanas de Maslow (1943). Las acciones que se llevan a cabo para satisfacer esas necesidades están guiadas por los valores que definen y caracterizan la estructura taxonómica de los individuos. La ordenación jerárquica de las necesidades humanas en un continuo, y los valores asociados a ellas, establece la base de la que han partido las siguientes teorías de valores.

Finalmente nos vamos a centrar en el modelo de Valores Universales de Schwartz (Schwartz, 1992), que supera las limitaciones sufridas por los anteriores modelos y por los paradigmas que las sustentaban al diferenciar entre valores instrumentales y finales.

1.2. Modelo de los Valores Universales de Schwartz

Partiendo de las necesidades universales como eje de la formación del sistema de valores, surge la Teoría de Valores de Schwartz. Este modelo postula que los valores instrumentales están incluidos dentro de los valores finales y todos ellos responden a un principio primordial de motivación (Schwarz y Knafo, 2003).

Schwartz basa la estructura del sistema de valores en intereses y motivaciones, destacando la importancia que el contenido motivacional tiene en la formación de dichos valores. Según esta teoría, los valores humanos son necesidades surgidas de las tres exigencias universales:

- La función de la humanidad como ente en el mundo social y de la naturaleza.
- Las relaciones que se establecen entre individuo y grupo.
- La conducta social responsable.

De estas tres surge un espectro de diez tipos de valores universales comunes a todas las culturas que se ordenan en un continuo circular, situándose próximos entre sí aquellos cuya consecución y logro se relaciona y son congruentes. Por el contrario se representan enfrentados con aquellos dominios de valor cuyo contenido entra en conflicto y cuya consecución simultánea es incompatible. Se considera por lo tanto que es un sistema dinámico.

Este sistema circular de valores se organiza a su vez en cuatro valores de orden superior contrapuestos entre sí «dos a dos»:

Apertura al cambio vs. Conservación.

Autobeneficio vs. Autotrascendencia.

Los valores propuestos por Schwartz responden a una necesidad intrínseca propia, por eso es importante conocer el contenido motivacional que integran cada uno de ellos (Citado en Llinares, Molpeceres y Musitu, 2000):

Apertura al cambio:

Autodirección: Necesidad personal de control del medio. Necesidad interaccional de autonomía e independencia.

Estimulación: Estimulación para mantener un nivel óptimo de activación.

Hedonismo: Necesidades orgánicas y placer asociado a su satisfacción.

Auto-beneficio:

Logro: Competencia para obtener recursos y aprobación social.

Poder: Necesidad individual de dominio y control. Necesidad institucional de diferenciación.

Conservación:

Seguridad: Exigencias básicas de supervivencia individual y grupal.

Conformidad: Inhibición de inclinaciones individuales potencialmente disruptivas para el funcionamiento armónico del grupo.

Tradición: Expresión de la solidaridad y la singularidad grupal.

Auto-trascendencia:

Benevolencia: Necesidad de interacción positiva para promover el bien del grupo. Necesidad de afiliación.

Universalismo: Necesidad de supervivencia de sujetos y grupos cuando los recursos de los que depende la vida son escasos y compartidos.

Con el fin de corroborar empíricamente la estructura de los 10 tipos de valores propuestos en su modelo, Schwartz elaboró el «Schwartz Values Survey» (Schwartz, 1992). Los resultados obtenidos de las aplicaciones de este instrumento en multitud de culturas confirmaron tanto el contenido axiomático como la estructura en que se organizan estos.

1.3. Validación del Modelo de Schwartz

Posterior revisiones (Feather, 2002; Ros y Grad, 1991; Schwartz y Boehnke, 2004), algunas de ellas con muestras españolas (Balaguer et al. 2006) han ido adaptando tanto el número de ítems, su formulación y el formato de respuesta (Castro y Nader, 2006, Gouveia, Clemente y Vidal, 1998); y en todas ellas, realizadas con muestras de diferentes países, se han reforzado los índices de validez y fiabilidad de la escala.

Numerosas investigaciones han empleado la Escala de Valores Universales de Schwartz para estudiar el efecto de diversas variables sociológicas, de personalidad o educativas en la estructura de los valores de los individuos. En el trabajo llevado a cabo por Páez, Fernández, Ulillos y Zubieta (2003), se clasificaron los valores del modelo entre individualistas y colectivistas, extrayendo las diferencias culturales que se asocian a cada uno de los polos de esta dicotomía. Castro y Nader (2006) aplicaron esta escala en Argentina a población militar con el fin de comprobar las propiedades psicométricas y la estructura de los valores universales, encontrando así resultados similares a los hallados por Schwartz. Por último, Lindeman y Verkasalo (2005) realizaron un cuádruple trabajo replicando el estudio inicial de Schwartz y comprobando la validez y fiabilidad de la escala, la estructura circular que propone el modelo, la heterogeneidad de la muestra y la comparación con anteriores escalas de medición de valores. Los resultados obtenidos corroboraron las propuestas del modelo de Schwartz.

Otros trabajos han aplicado el modelo de Schwartz para el estudio del sistema de valores de los adolescentes en relación con algunas características evolutivas, problemas de conducta o la influencia de los estilos parentales. Así, por ejemplo, Schwartz y Knafo (2003) estudiaron los valores que los hijos percibían de sus padres en las tareas de crianza. Emplearon para ello variables de comunicación y estilos de crianza, comprobando que la comprensión de los mensajes educativos, la consistencia de los valores, el estilo parental autocrático

y el afecto incondicional son importantes a la hora de educar a los hijos. En la misma línea Martínez y García (2007) estudiaron la relación de los estilos parentales con la prioridad de los adolescentes a los valores de auto-trascendencia y conservación y su nivel de autoestima. De estas variables solo la autoestima era mayor en adolescentes de familias con estilo de crianza indulgente. Llinares, Molpeceres y Musitu (2001) investigaron en su estudio la relación existente entre algunas dimensiones del autoconcepto y las prioridades de valor, comprobando que no hay un perfil axiomático que se asocie con más probabilidad con un nivel de autoestima global elevado. Sin embargo la dimensión académica se relacionaba con valores prosociales y de autodirección, mientras que la autoestima física está relacionada con valores de autobeneficio y seguridad.

El estudio más parecido al que se propone en esta investigación es el realizado por Solomon y Knafo (2007), los cuales estudiaron el grado de similitud de los valores de los alumnos adolescentes de una clase en función de sus relaciones de amistad. Los resultados obtenidos por esta investigación muestran gran similitud de valores en los sujetos entre los que existen relaciones de amistad. No obstante, dicha similitud queda supeditada a la elección previa de las amistades, que según este estudio pueden ser debidas al parecido de los sujetos previo al establecimiento de la relación (modelo de selección) o al parecido posterior debido al contacto entre amigos (modelo de socialización). Las conclusiones de este estudio ponen mayor énfasis en el modelo de selección, aunque ambos son importantes.

Las variables que hacen que las personas establezcan relaciones de amistad son muy variadas. Sin embargo la similitud –como causa o consecuencia de esa amistad– es la más importante de esas variables (Fuentes, 1999). No obstante, no es correcto situar la variable similitud solo como causa de las relaciones de amistad. Hartup (1992) encontró en su investigación que no solo las personas que se parecen acaban siendo amigas sino que la propia dinámica de la amistad fomenta que dicha similitud aumente. Posteriores revisiones han apoyado la tesis de que la similitud entre iguales es una característica que determina el comiendo de la relación y su posterior mantenimiento.

El orden en que se coloca la variable similitud en el establecimiento de la relación define los dos modelos que tratan de explicarlo: modelos de socialización y modelos de selección (Solomon y Knafo, 2007). Los modelos de socialización ponen el énfasis en la influencia social mutua en relaciones de amistad con alto grado de intimidad para explicar por qué los amigos acaban pareciéndose. Desde este punto de vista, la variable que provoca la similitud entre los iguales se produce posterior a la elección de la amistad. Por otro lado los modelos de selección afirman que las personas eligen para ser amigos a otros similares a ellos. El criterio de selección guía las decisiones y elecciones primeras que se dan durante el establecimiento de una nueva amistad.

No obstante los medios y motivos por los cuales los iguales modifican mutuamente sus valores se pueden agrupar en cuatro mecanismos de influencia de las conductas y valores de sus compañeros (Fuentes, 1999): refuerzo o castigo de los iguales, el aprendizaje por observación, los procesos de comparación social con los iguales y el establecimiento de normas y conductas del grupo.

Para que una relación entre dos sujetos se pueda definir como «de amistad», Fuentes (1999) describe cuatro condiciones: Existencia de un vínculo afectivo, Conocimiento del otro, Grado profundo de comunicación y Preocupación por los amigos. Estas características tienen su reflejo conductual en las tareas de cuidado de la amistad en el día a día: tiempo pasado con los amigos, tiempo de historia compartido, etc. por lo que cabe plantearse su relación con el grado de similitud de los valores entre los iguales. Dado que no se han encontrado investigaciones previas en las que se incluyan estas variables, nos parece importante plantearse que relación tienen con el grado de similitud de valores entre iguales.

Al igual que ocurre con los progenitores, la relación que se establece con los iguales satisface una serie de necesidades efectivas, por lo que el tipo de vínculo que haya entre los pares determina en gran medida el grado de amistad que se puede alcanzar (Oliva, Parra y Sánchez, 2002).

Las implicaciones que tiene la teoría del apego a los iguales parten de la teoría del apego parental, según la cual, en función de los vínculos que el niño establece con la madre construye un modelo representacional interno que va tener una influencia decisiva en el modo de relacionarse con el entorno y con los demás (Bowlby, 1980). Oliva y colaboradores (Oliva et al., 2002) encontraron en una investigación llevada a cabo a este efecto que existe una fuerte vinculación entre el tipo de relación que establecen los niños con sus padres y la que establecen con los iguales durante la adolescencia, comprobando que si el vínculo con los progenitores era positivo, basado en la confianza y la seguridad, también lo era con los iguales. Este rasgo tiene una implicación directa en el estudio de la similitud de la importancia de los valores en los grupos de iguales, pues el tipo de vínculo que se establezca con los iguales puede determinar en mayor o menor medida la similitud de los valores implicados en la investigación.

Los objetivos de esta investigación son dos. En primer lugar replicar las características psicométricas de la Escala de Valores empleada en esta investigación; en segundo lugar, comprobar la implicación de las variables relacionales del grupo de iguales -tiempo semanal compartido, historia en común del grupo y tamaño del grupo de iguales- y de afecto -apego a los iguales- con el grado de similitud percibida de la importancia que los iguales dan a los valores del modelo de Schwartz.

II. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra empleada esta compuesta por 560 adolescentes (267 chicos y 293 chicas) de entre 13 y 18 años ($M = 15,55$, $DT = 1,31$) de once grupos scout de la Comunidad de Madrid. La selección de los grupos en los que se aplicó la escala se hizo escogiendo al azar de entre los que respondieron positivamente a la invitación de participar en la investigación. El reparto de los sujetos de la muestra en las diferentes secciones fue de 96 sujetos en 3º año de Tropa, 86 sujetos en 1º año de Esculta, 151 sujetos en 2º año de Esculta, 180 sujetos en 3º año de Esculta y 47 sujetos en 1º año del Clan Rover.

2.2. Variables

Las variables independientes manejadas en esta investigación están divididas en dos bloques:

Variables del sociogrupo, que incluye tiempo de contacto semanal con los iguales, tamaño del grupo de iguales y tiempo de amistad en el grupo.

Variable de apego a los iguales con tres niveles: apego bajo, medio y algo.

Las variables dependientes de esta investigación son: Los dominios de valor definidos por la Teoría de los Valores Universales de Schwartz: Universalismo, Poder, Conformidad, Benevolencia, Estimulación, Autodirección, Logro, Tradición, Seguridad y Hedonismo. Con dos dimensiones: Individual y Grupal.

Por último, de la comparación entre las dimensiones individual y grupal en relación con las variables del sociogrupo y del apego a los iguales resulta la variable dependiente «Similitud Percibida de Valores».

2.3. Instrumento

Para el presente estudio se diseñó un cuestionario compuesto por cuatro escalas o apartados:

La primera parte del cuestionario estaba compuesta por los datos socio-demográficos de edad, sexo, miembros de la unidad familiar de convivencia, sección y año.

Con el fin de evaluar las variables «valores de los sujetos» y «valores de los iguales», el cuerpo central del cuestionario estaba compuesto por dos copias semejantes de la adaptación española de la Escala de Valores Universales de Schwartz (Balaguer et al., 2006). Ambas escalas tienen 45 ítems que evalúan cada uno de los diez dominios de valor de la teoría de Schwartz (1992).

La primera de estas escalas tipo Likert debía ser respondida por los adolescentes pensando en la importancia que daban a cada uno de los valores en su

vida en un gradiente de 9 niveles, desde -1 (opuesto a mis valores) hasta 7 (central en mi vida). El valor de la fiabilidad de esta escala fue de $\alpha = 0.894$.

La segunda de las escalas de Schwartz debía ser respondida por los mismos sujetos estimando la importancia que cada uno de los valores tenía en la vida de sus amigos más cercanos. La escala de valoración era similar a la de la aplicación individual. La fiabilidad para esta escala fue de $\alpha = 0.891$.

En cuarto lugar, los sujetos informaron de las características que tenían sus grupos de iguales a través de unas preguntas referentes al tiempo de contacto semanal con los iguales, el tamaño de dicho grupo y el tiempo que llevaban compartiendo esa amistad en grupo.

Por último, la escala de apego a los iguales, adaptación de Oliva y colaboradores (Oliva et. al., 2002), evaluaba con 21 ítems aspectos relacionados con la comunicación, la confianza y la alienación en la relación de adolescentes con sus amigos. La consistencia interna de estos ítems arrojó un $\alpha = 0.854$ y sus subescalas de Comunicación un $\alpha = 0.756$, Confianza un $\alpha = 0.788$ y Alienación un $\alpha = 0.624$.

2.4. Procedimiento

Los adolescentes de los grupos scout seleccionados rellenaron de manera voluntaria los cuestionarios durante el horario de actividad del grupo. Los cuestionarios con las preguntas demográficas, las dos Escalas de Valores de Schwartz –dimensión individual y dimensión del grupo de iguales- y las referentes al sociogrupo estaban en un único cuaderno que los alumnos debían responder. Previamente se les explicó la importancia de la sinceridad de las respuestas, y se les garantizó el anonimato de las respuestas. Durante la aplicación del instrumento nos encontramos con varias dudas surgidas de ambigüedades en las preguntas o por desconocimiento de algunos términos de la escala. Dichas dudas fueron resueltas al conjunto de la clase por personal de apoyo.

2.5. Análisis de datos

Los cuestionarios completados, se tabularon en el programa Statistical Package for the Social Sciences, (SPSS/PC+, 15.0, 2007), teniendo que eliminar a los 3 sujetos que presentaban valores perdidos. La muestra resultante fue de 312 personas.

III. RESULTADOS

Consistencia interna de los dominios de valor y del total de la escala de valores

Para comprobar las características psicométricas de los instrumentos empleados se realizó el análisis de fiabilidad de las dos aplicaciones de la escala

adaptada de valores de Schwartz –importancia para los individuos e importancia para el grupo de iguales- y la fiabilidad de cada uno de los valores y del total de la escala.

Tras este análisis se eliminaron aquellos ítems que tenían un valor de alfa menor a 0.30 o cuya correlación con el conjunto de la escala era menor a 0.20 y que por lo tanto restaban fiabilidad a la escala. Estos ítems fueron los siguientes: Reciprocidad de valores, Mundo en paz, Influyente, Honrar a padres y mayores y Servicial. Por lo tanto, estos ítems no fueron considerados para los análisis posteriores.

La fiabilidad total de la escala para la medición de la importancia de los valores para los individuos mostró una consistencia interna alta ($\alpha = .894$). Sin embargo, los valores de la fiabilidad de cada uno de los valores o dimensiones que componen esta escala mostraron una consistencia interna variable y no tan alta como la del total de la escala. Los valores más altos de fiabilidad fueron para los valores Universalismo ($\alpha = .805$), Conformidad ($\alpha = .730$) y Poder ($\alpha = .716$); los valores moderados del alfa fueron para los valores Benevolencia ($\alpha = .650$), Estimulación ($\alpha = .631$), Autodirección ($\alpha = .621$), Logro ($\alpha = .609$) y Seguridad ($\alpha = .530$). Por último, los valores más bajos fueron para Tradición ($\alpha = .488$) y Hedonismo ($\alpha = 0,470$).

Por otro lado la fiabilidad de la escala para la importancia percibida de los valores para los iguales arrojó valores de alfa muy similares a los encontrados en el análisis de fiabilidad de la escala que se aplicó para la dimensión individual. La consistencia interna para el total de la escala fue alta ($\alpha = .891$). Además, los valores de la fiabilidad de las dimensiones que componen la escala son muy similares a los de la escala anterior. Los valores más altos son para las dimensiones Universalismo ($\alpha = .797$), Poder ($\alpha = .755$), Conformidad ($\alpha = .751$) y Benevolencia ($\alpha = .729$); valores más moderados de fiabilidad alcanzaron las dimensiones Estimulación ($\alpha = .691$), Autodirección ($\alpha = .619$), Logro ($\alpha = .602$) y Tradición ($\alpha = .592$). Los valores más bajos fueron para los valores Seguridad ($\alpha = .471$) y Hedonismo ($r^2 = 0,380$).

Descriptivos de la importancia concedida por los adolescentes a los dominios de valor según las variables del sociogrupo y de apego a los iguales

El grado de similitud percibida de los valores de los adolescentes y sus iguales varía en función de las variables del sociogrupo con las que hemos trabajado. Estas son: tamaño del grupo de iguales, tiempo de contacto semanal del grupo de iguales y apego a los iguales. Cada uno de los niveles adoptados en estas variables explica en mayor o menor medida la similitud de la importancia concedida a los dominios de valor del modelo de Schwartz.

La similitud percibida se midió creando una variable con la diferencia de las puntuaciones de los individuos y de sus iguales a cada uno de los valores y

calculando la media de dichas diferencias. Cuanto menor era esa diferencia entre los grupos formados por las variables, mayor similitud había en la importancia concedida a los valores, rechazando por lo tanto nuestras hipótesis; por el contrario, cuanto mayor era la diferencia entre las puntuaciones, menos similitud existía en la importancia de los valores, aceptando así las hipótesis.

La hipótesis que plantea la similitud percibida de la importancia global concedida por los individuos y sus iguales a los valores queda rechazada ateniéndonos a la cuantía de las diferencias de las medias entre ambos grupos. Todos los valores tienen una diferencia estadísticamente significativa (Conformidad, Seguridad, Universalismo, Benevolencia, Autodirección, Estimulación y Poder $p = .001$, Hedonismo $p = .005$ y Tradición $p = 0.034$) y tan solo el valor Logro muestra una diferencia de medias no significativa ($t = 1.14$; $p = .257$). Estos datos contrastan con los encontrados por Solomon y Knafo (2007).

Tabla 1: Similitud percibida de valores con significatividad estadística

	Media de las diferencias	t	p
Logro	Individual = 1,30 Grupal = 1.18	1.14	

En referencia a las variables anteriormente planteadas, la similitud de la importancia de los valores es muy diferente. Según las variables independientes manejadas, existe similitud estadísticamente significativas entre la importancia percibida de los valores por los sujetos de la muestra y sus iguales. Así, por ejemplo, según el nivel de apego a los iguales, existen diferencias estadísticamente significativas en los valores Autodirección ($F = 3.24$; $p = 0.041$), Benevolencia ($F = 4.47$; $p = 0.012$) y Conformidad ($F = 3.16$; $p = 0.044$), tal y como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2: Similitud percibida de valores según el nivel de apego a los iguales

	Media de las diferencias	F	p
Autodirección	Apego alto = 0,48	3.24	0.041
	Apego medio = 0.90		
	Apego bajo = 2.08		
Conformidad	Apego alto = 1.86	3.16	0.044
	Apego medio = 0.82		
	Apego bajo = 2.22		
Benevolencia	Apego alto = 1.56	4.47	0.012
	Apego medio = 0.52		
	Apego bajo = 2.03		

El análisis de la similitud de la importancia percibida de valores para la variable contacto semanal del grupo de iguales muestra una similitud percibida estadísticamente significativa para los valores Benevolencia ($t = 2.55$; $p = 0.011$), Hedonismo ($t = 2.34$; $p = 0.020$) y Conformidad ($t = 2.35$; $p = 0.019$) como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3: Similitud percibida de valores según el tiempo de contacto semanal del grupo

	Media de las diferencias	t	p
Hedonismo	Bajo contacto = 1.98	2.34	0.020
	Alto contacto = 0.56		
Conformidad	Bajo contacto = 2.12	2.35	0.019
	Alto contacto = 1.01		
Benevolencia	Bajo contacto = 1.67	2.55	0.011
	Alto contacto = 0.49		

Por último, el análisis de los datos de la muestra a partir de la variable tamaño del grupo de iguales muestra una similitud percibida de valores para los axiomas Autodirección ($t = 2.96$; $p = 0.003$), Tradición ($t = 3.38$; $p = 0.001$) y Universalismo ($t = 3.58$; $p = 0.0001$) según se ve en la tabla 4.

Tabla 4: Similitud percibida de valores según el tamaño del grupo

	Media de las diferencias	T	p
Autodirección	Grupo grande = 1.49	2.96	0.003
	Grupo pequeño = 0.66		
Tradición	Grupo grande = 1.73	3.38	0.001
	Grupo pequeño = 0.30		
Universalismo	Grupo grande = 3.14	3.58	0.0001
	Grupo pequeño = 0.72		

IV. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido estudiar la similitud de los valores en grupos de iguales de adolescentes a partir del modelo de los valores universales de Schwartz (Schwartz, 1992) con una muestra de 560 adolescentes de ambos sexos de entre 13 y 18 años.

La similitud de la importancia global concedida por los adolescentes y sus iguales a los diez valores del modelo de Schwartz es muy diferente, encontrando que tan solo el dominio de valor «Logro» tiene una valoración semejante entre los miembros de los grupos de iguales. Esta falta de similitud general de la im-

portancia concedida por los adolescentes a los valores puede venir determinada por el hecho de medir la similitud percibida de los valores.

Estos datos van en contra de los resultados encontrados por Salomón y Knafo (2007) en su estudio. No obstante estas diferencias pueden deberse en gran medida al propio procedimiento de recogida de los datos de su investigación, que supera la medición de la similitud percibida por los iguales evaluando directamente los valores de cada uno de los iguales que componen un grupo. No obstante, en función de la variable del sociogrupo que se tome como referencia, la similitud es diferente en grado y en número de dominios cuya valoración es similar.

Las variables del sociogrupo que explican el nivel de similitud de la importancia concedida por los adolescentes que pertenecen al mismo grupo de iguales son tres: apego grupal, tiempo de contacto semanal y número de miembros del grupo. Sin embargo, no todas ellas tienen el mismo potencial explicativo de la variabilidad de la importancia concedida a los valores por los adolescentes.

Durante la adolescencia, la importancia que adopta el grupo de iguales es mayor que otras fuentes de socialización como pueden ser los padres, la escuela o los medios de comunicación. Por ello, los niveles de confianza y comunicación con los amigos o la alienación de gustos e intereses, que conforman el apego a los iguales muestran que los sujetos con un nivel de apego medio y alto otorgan la misma importancia que sus iguales a ciertos dominios del modelo de Schwartz.

La presión grupal también tiene un papel importante a la hora de explicar la similitud de la importancia de los valores. Dicha presión tiene un efecto mayor cuando los grupos de iguales están compuestos por mayor número de sujetos, pues la influencia que reciben los adolescentes proviene del ejemplo de más iguales y por lo tanto, sentimientos de inclusión o deseabilidad social favorecen esta similitud.

Por último, el aumento de la importancia de los iguales entre los 13 y los 18 años hace que el tiempo que se pase con estos sea mayor que durante la niñez. Este tiempo compartido con los amigos durante la adolescencia es, además, mayor y de mejor calidad que el tiempo que comparten con la familia o con otras fuentes importantes de socialización. En este sentido los adolescentes que comparten con sus iguales mucho tiempo durante la semana -14 a 20 o más horas- se asemejan con sus iguales en la valoración que dan a ciertos dominios de valor.

No obstante, no podemos olvidar que los datos de importancia de los valores manejados en esta investigación muestran la similitud de valores percibida por los adolescentes de sus iguales, por lo que no se pueden evitar posibles sesgos que se den a este efecto. Sería por ello interesante controlar metodológicamente esta deficiencia y obtener directamente de los pares la valoración que

hacen de los dominios del modelo de Schwartz. Esto abriría la posibilidad de replicar este estudio y reforzar los datos obtenidos e incluso encontrar otros que apoyen las hipótesis por las cuales las variables del sociogrupo explican la similitud de valores entre iguales.

En resumen, con esta investigación hemos comprobado que, salvando las deficiencias y dificultades metodológicas, las variables del sociogrupo que hemos manejado explican en mayor o menor medida la similitud de la importancia de los valores entre los miembros de los grupos de iguales de adolescentes. De los diez dominios de valor propuestos por Schwartz (1992) en su teoría, ocho de ellos -Universalismo, Benevolencia, Conformidad, Tradición, Logro, Hedonismo, Estimulación y Autodirección- tiene una importancia muy similar para los adolescentes de los grupos de iguales en función de alguna o varias de las variables del sociogrupo que hemos manejado: contacto semanal, tamaño del grupo y apego a los iguales.

El conocimiento de estas variables puede permitir a educadores de ámbitos no formales que trabajan con los adolescentes controlar la influencia que ejercen sus iguales mediante la presión grupal. De este modo podrán manejar de manera más efectiva los factores que hacen fluctuar la importancia concedida por los adolescentes a sus valores, optimizando sus esfuerzos en la labor educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALAGUER, I., CASTILLO, I., GARCÍA-MERITA, M., GUALLAR, A. y PONS, D. (2006): Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes, *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº59(3), pp.345-357.
- BOWLBY, J. (1980): Loss: Sadness and Depression. Attachment and Loss (London, Hogarth Press).
- CASTRO, A. y NADER, M., (2006): La Evaluación de los Valores Humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*. nº 23(2), pp.155-174
- FEATHER, N. T. (2002): Values Correlates of Ambivalent Attitudes towards Gender Relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, nº 30(1), pp.2-12.
- FUENTES, M. J. (1999): Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia, en FUENTES REBOLLO, M. J. ETXEBARRIA, I. y LÓPEZ SÁNCHEZ, F. *Desarrollo Afectivo y Social*, pp. 151-180 (Madrid, Ediciones Pirámide).
- GOUEIA, V. V., CLEMENTE, M. y VIDAL, M. A. (1998): El cuestionario de valores de Schwartz (CVS): propuesta de adaptación en el formato de respuesta, *Revista de Psicología Social*, nº13(3), pp.463-469.

- HARTUP, W. W. (1992): *Having friends, making friends and keeping friends: Relationship as educational contexts* (ERIC Digest, Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education).
- LINDEMAN, M. y VERKASALO, M. (2005): Measuring Values With the Short Schwartz's Value Survey. *Journal of Personality Assessment*, nº85(2), pp.170-178.
- LLINARES, L. I., MOLPECERES, M. A. y MUSITU, G. (2001): La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia, *Anales de Psicología*, nº17(2), pp.189-200.
- MARTÍNEZ, I. y GARCÍA, J. F. (2007): Impact of Parenting Styles on Adolescents' Self-Esteem and Internalization of Values in Spain, *The Spanish Journal of Psychology*, nº10(2), pp.338-348.
- MASLOW, A. H. (1943): A theory of human motivation, *Psychological Review*, nº50 (4), pp.370-396.
- NOLLER, P. y CALLAN, V. (1991): *The adolescent in the family* (Londres, Routledge).
- OLIVA, A., PARRA, A. y SÁNCHEZ, I., (2002): Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia, *Apuntes de Psicología*, nº20(2) pp.225-242.
- PÁEZ, D., FERNÁNDEZ, I., ULILLOS, S. y ZUBIETA, E. (2003): *Psicología Social, Cultura y Educación* (Madrid, Prentice Hall).
- ROKEACH, M. (1973): *The Nature of Human Values* (New York, Free Press).
- ROS, M. y GRAD, H. M. (1991): El significado del valor trabajo como relacionado a la experiencia ocupacional: una comparación de profesores de EGB y estudiantes del CAP, *Revista de Psicología Social*, nº6, pp.181-208
- SÁNCHEZ'QUEIJA, I y OLIVA, A (2003): Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia, *Revista de Psicología Social*, nº18(1), pp.71-86.
- SCHWARTZ, S. H. (1992): *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology* (M. Zanna, San Diego, Academic Press).
- SCHWARTZ, S. H. y BOEHNKE, K. (2004): Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis, *Journal of Research in Personality*, nº28, pp.230-255.
- SCHAWARTZ, S. H. y KNAFO, A. (2003): Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values. *Child Development*. nº 74 (2), pp. 595-611.
- SOLOMON, S. y KNAFO, A. (2007): Value similarity in Adolescent Friendship, en RHODES, T. C. Rhodes (EDS.), *Focus on Adolescent Behavior Research*, pp. 133-155 (Jerusalem, Nova Science Publishers).

EDUCACIÓN PERMANENTE: ENSEÑANDO CALIDAD DE VIDA Y ENVEJECIMIENTO ACTIVO A ADULTOS JÓVENES EN LA UNIVERSIDAD

Encarnación Pedrero García

e-mail: epedgar@upo.es

Pilar Moreno Crespo

e-mail: pamorcre@upo.es

Nieves Martín Bermúdez

e-mail: nmarber@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

¿Cómo es una persona que sabe envejecer? Es una persona activa, positiva e entusiasta, que sabe vivir y disfruta de lo que es y de lo que tiene. Se ocupa y no se preocupa, y no hace depender su estado de ánimo de lo que hagan y piensen los demás; porque es libre. A la vez sabe comunicar sus alegrías y su felicidad a los demás.

Una persona activa no le queda apenas tiempo para lamentarse porque siempre está ocupada o disfrutando de lo que le rodea. Una persona es activa cuando sabe comunicarse con los demás y su vida social es fluida con sus familiares y su entorno. Una persona es activa, cuando sabe saborear y disfrutar los mejores momentos de su pasado y traerlos al presente como parte integrante de su vida. Una persona es activa cuando sabe vivir el mundo de las emociones y sentimientos. Una persona es activa cuando disfruta del ocio y tiempo libre.

El envejecimiento activo se aplica tanto a las personas individualmente como a los grupos de población. Es un camino a recorrer, cuya meta final está en conseguir que cada ser realice su potencial de bienestar físico, social, intelectual y espiritual a lo largo de toda su vida y, por tanto, pueda participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, intereses, deseos y capacidades.

Para conseguir estos fines y hacer del envejecimiento una experiencia positiva, tenemos que analizar conceptos claves como la autonomía, la dependen-

cia, la calidad de vida y la esperanza de vida saludable. Para la OMS (Organización Mundial de la Salud) el envejecimiento activo es el proceso de aprovechar al máximo las oportunidades para tener un bienestar físico, psíquico y social durante toda la vida.

El objetivo es extender la calidad, la productividad y esperanza de vida a edades avanzadas. Además de continuar siendo activo físicamente, es importante permanecer activo social y mentalmente participando en: actividades recreativas, actividades con carácter voluntario o remunerado, actividades culturales y sociales, actividades educativas, actividades de la vida diaria en familia y en la comunidad.

Por otro lado, vivimos una situación de negación del fenómeno de la muerte. Las instituciones educativas no permanecen ajenas a este fenómeno. En las escuelas, institutos, centros de formación y universidades no se habla de la muerte, no hablamos de la muerte. Ante esta realidad nos planteamos la cuestión: ¿Por qué hablar de la muerte en las instituciones educativas? ¿Por qué lo consideramos necesario?

Desde hace algunos años estamos trabajando en una línea de investigación novedosa: el envejecimiento activo y la pedagogía de la finitud. En ella intentamos justificar la necesidad de un envejecimiento saludable a la vez que se debe dar una educación para la muerte. Tenemos argumentos realmente válidos para poder introducir estos aspectos en los currículos de las diferentes etapas educativas, desde la Educación infantil hasta las aulas universitarias. Desde esta concepción, nos planteamos que el papel de la universidad no es únicamente ofrecer contenidos formativos dentro de las titulaciones académicas establecidas, sino también ofrecer alternativas de educación que complementen el currículum del estudiante.

I. JUSTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La importancia que tuvo en los 70's la educación permanente y la creación de corrientes de pensamiento innovador en materia pedagógica, es rescatada a inicios del siglo XXI, haciendo hincapié en la faceta de capacitar a las persona con herramientas que le permitan adaptarse a los cambios constantes del contexto.

La actualidad pone de relieve que el individuo concentra el protagonismo en todos los sentidos, permitiendo la adaptación de éste y de la sociedad en su conjunto a las nuevas necesidades educativas que resurgen fortalecidas bajo el concepto de educación permanente. De esta forma nos concentramos en la innovación pedagógica que permita al ciudadano *aprender a aprender* y rescatamos a autores pedagógicos que revolucionaron el concepto de la docencia como Makarenko, Freire, Milani, Pestalozzi, etc.

Concluimos que la adaptación requerida por las organizaciones obtiene por respuesta renovaciones pedagógicas importantes, entre ellas la promoción del protagonismo y responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje.

La Convergencia Europea da respuesta a los planteamientos citados basada en no cuantificar el conocimiento acumulado si no las competencias adquiridas por el alumnado para convertirse en un buen profesional y en un buen ciudadano. El proceso de renovación en Estudios Superiores es el gran reto europeo del siglo XXI, y el compromiso de la Universidad y de todos/as aquellos/as que la hacemos posible es encontrar el equilibrio entre el conocimiento academicista y la práctica. Este planteamiento abre el camino para la instauración de una *unidad de medida* adaptada a esta nueva metodología: *European Credit Transfer System* (ECTS).

Por todo lo dicho, la incorporación de la Convergencia Europea en la Universidad española requiere una importante inversión en formación y reciclaje del profesorado, así como un claro compromiso por parte de todos los agentes implicados.

De esta forma el Equipo de profesoras y profesores pertenecientes al Área de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Sociales hemos llevado una serie de experiencias de innovación educativa de las cuales subrayamos el Video-Forum como herramienta metodológica que prima la autonomía de aprendizaje en el alumnado, la capacidad de análisis, así como el aprendizaje colectivo. Del mismo modo, el papel del docente es de diseñador de situaciones de aprendizaje y catalizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo este planteamiento, se ha planificado una Propuesta Educativa sobre la temática transversal de la Educación y el Envejecimiento Activo.

En las siguientes líneas describimos las competencias transversales desarrolladas en el curso que se ha planteado y que son aquellas que pretenden que el estudiantado sea capaz de:

- Adquirir conocimientos básicos sobre el envejecimiento activo y la pedagogía de la finitud.

- Reflexionar, interpretar y emitir juicios de valor sobre los temas tratados.

- Ser capaz de presentar soluciones reales ante las situaciones planteadas.

- Adquirir un nivel de competencia en el lenguaje oral y escrito.

Desarrollar una actitud de respeto hacia los compañeros.

- Aumentar la capacidad creativa en el desarrollo de las diferentes actividades prácticas.

–Adoptar una capacidad crítica y de autocrítica que le permita analizar de manera objetiva cualquier situación nueva que se le presente, teniendo en cuenta el punto de vista de los demás y respetando la diversidad de opiniones.

–Poseer una visión clara sobre la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida.

–Desarrollar una actitud positiva ante el envejecimiento activo y la finitud.

Ante los objetivos y competencias estipulados como resultado de la realización de este ejercicio metodológico, el Equipo Docente estableció como referente de contenido las dimensiones del ser humano para ser desarrolladas en torno a la *Educación y el Envejecimiento Activo*. Estas dimensiones son la física, psicológica y emocional relacionadas con todas a su vez con la dimensión social y la dimensión espiritual. De igual forma se ha prestado atención a la participación, la salud y la seguridad, así como la preparación para la muerte. En el siguiente apartado se desarrollarán más ampliamente.

La propuesta educativa planteada gira en torno al tema transversal de la Educación y el Envejecimiento Activo a través de una metodología basada en el Video-Forum. *El cine ha de dar capital importancia a los problemas fundamentales del hombre actual, pero no considerado aisladamente, como caso particular, sino en sus relaciones con los demás hombres. De esta forma entran en juego los valores (libertad, igualdad, solidaridad...), de crear un mundo en el que por lo menos la comunicación y el entendimiento no sean utopías inalcanzables elaboradas por soñadores anacrónicos, sino realidades al alcance de la mano, por las que merezca la pena luchar. Unos valores que, por otra parte, jamás habrán de pasar de moda...* (Luis Buñuel)

El cine es uno de los mayores descubrimientos culturales del siglo XX. Se caracteriza por ser capaz de influir en la vida de las personas, en sus valores, modos de actuar, configuración de modelos referenciales de identidad y en su manera de captar el mundo y todo lo humano.

Además posee la habilidad de reflejar el mundo global, cada detalle de la realidad. Brindando un potencial sociocultural, artístico y humano del hecho cinematográfico. Así se presenta como un medio imprescindible en nuestro aprendizaje porque constituye un producto cultural que facilita el desarrollo de la propia personalidad de los espectadores.

Entendiendo el cine como medio de comunicación y de expresión total creemos en este recurso como instrumento que nos ofrece variedad de posibilidades informativas; para analizar la vida humana, aptitudes morales. En definitiva lo consideramos un recurso didáctico imprescindible para la transmisión de competencias, habilidades, comunicación, reflexión y diálogo permanente.

Sin olvidar que, la enseñanza del cine, debe ir acompañada de concepciones, procedimientos y competencias relativas a la inserción del cine y su comprensión desde un contexto histórico, sociocultural, estético y de valores.

De igual forma describimos cuáles son los objetivos que el equipo docente plantea para el desarrollo de esta experiencia:

- Realizar un análisis del significado del concepto «envejecimiento activo» y todos los elementos que lo contemplan.
- Desarrollar competencias profesionales transversales.
- Promover la comunicación, el diálogo y el debate.
- Promover el cambio de conocimientos y actitudes en el alumnado en torno al proceso de envejecimiento.

II. RESULTADOS

A lo largo de la experiencia hemos ido desarrollando diferentes conceptos relacionados con la calidad de vida, envejecimiento activo, finitud y participación social. En este apartado queremos destacar los resultados más relevantes que hemos obtenido en la evaluación del curso a través de un cuestionario final que ha sido rellenado por el alumnado. Para ellos hemos seleccionado tres de los ítems más relevantes que aportan una visión general de las dimensiones tratadas. Los ítems seleccionados son:

1. ¿Qué es el envejecimiento activo?
2. ¿Qué es calidad de vida?
3. ¿Qué es la preparación para la finitud?

A partir de estas tres cuestiones hemos realizado un análisis del contenido de las respuestas y pasamos a reflejar los resultados que obtenemos de ellos:

Respecto a la primera pregunta sobre qué creen ellos y ellas que es el envejecimiento activo: Los estudiantes se centran en sus respuestas en que se trata de potenciar la participación, la actividad y la calidad de vida o bienestar, así como la actitud positiva ante esta nueva etapa. Otros aspectos que resaltan es que el envejecimiento se trata de un proceso en el que existen cambios, adaptaciones y también pérdidas. Así como aprovechar al máximo los diferentes aspectos y oportunidades de la vida. De igual forma, inciden en que debe ser un envejecimiento saludable en el que se encuentran en juego múltiples factores que garantizan a su vez que se trate de un proceso individual.

En la segunda pregunta opinan que el concepto de calidad de vida se presenta ligado a la cobertura de todas las necesidades o a disponer de los recursos para conseguirlo. Destacan la relación que existe entre satisfacción, realización personal, vivir saludablemente y el bienestar con el concepto de calidad de vida.

Reconocen que se trata de un concepto subjetivo ligado a la realización personal y llama la atención que al relacionarlo con los niveles social, físico y psicológico de la sociedad o el individuo incluyen la interacción con el entorno.

Respecto a la pregunta de la preparación para la finitud, los estudiantes responden a esta pregunta casi de una forma unánime en que preparar para la finitud supone preparar a las personas para el final, para afrontar la etapa más difícil de la vida de forma positiva, a la vez de que tomamos conciencia de que somos seres finitos y por lo tanto vamos a morir. Algunos estudiantes mencionan que esta preparación eliminaría el miedo a la muerte y la consideran importante para afrontar este tabú, ya que preparar para la finitud supone la aceptación de la muerte como una parte más de la vida. Minoritariamente, hacen mención a que esta educación para la muerte debería darse desde la infancia para superar el miedo a la muerte desde las primeras etapas de la vida, así como para ayudar a sobrellevar las pérdidas y los duelos.

III. CONCLUSIONES

Entre las conclusiones a las que llegamos el equipo docente del curso «Educación y envejecimiento activo: preparación para la finitud» es que el éxito del programa ha dependido en buena medida de la programación y planificación previa, lo que ha facilitado la coordinación entre todo el profesorado así como los debates posteriores en el cine-forum. En relación a los contenidos del video-forum, podemos afirmar que actualmente nuestra sociedad se enfrenta en este comienzo de siglo a importantes retos generados por los nuevos modos de envejecer y morir. Para los profesionales socioeducativos y sanitarios no sólo será necesario mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para una óptima resolución de estos conflictos, sino que tendrán que desarrollar otras competencias necesarias para ello, como son las comunicacionales, emocionales y narrativas. La enseñanza de este tipo de competencias en la Educación para la finitud y el envejecimiento activo en los planes de estudio de las Facultades de Ciencias Sociales en España es irregular y desigual, ya que no en todas las Facultades está presente (ya sea en mayor o menor grado), y se suele tratar generalmente de asignaturas optativas o de libre configuración, como ha sido nuestro caso. El panorama no parece homogeneizarse con la reforma propuesta por el Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello es necesario aunar esfuerzos para plantear una formación transversal en este tipo de competencias que facilite al alumnado la adquisición de las mismas.

Respecto a herramientas pedagógicas narrativas habituales, el cine se considera un instrumento clave en la educación emocional de nuestro tiempo. El cine resulta un recurso docente útil por varias razones, ya que permite conocer realidades poco frecuentes y distintas a la propia, y a su vez ofrece elementos de análisis crítico y se aproxima a los conflictos de forma problemática, no cerrada o dogmática. Las imágenes que se ofrecen en cada película interpelan al espec-

tador de forma directa, inmediata y con un gran poder de provocar reacciones empáticas al poseer una gran impresión de realidad, mayor que los textos literarios. Por ello, el cine en el aula permite al alumnado ver el sufrimiento y el alivio que en ocasiones genera el envejecimiento, la dependencia, la enfermedad y la muerte próxima, con una cierta distancia afectiva, a la vez que puede implicarse al empatizar con lo visto y oído. El entorno académico es un entorno seguro donde se permite al alumno reconocer y nombrar sus propias emociones y encontrar respuestas adaptativas frente a ellas. Ofrece además un espacio de reflexión ético y moral sosegado en el que adquirir y desarrollar habilidades esenciales de resolución de conflictos o de comunicación.

El uso del cine en las aulas universitarias suele estar muy bien valorado por los estudiantes, y en este caso así nos lo han hecho saber en los cuestionarios finales de evaluación, ya que se ha desarrollado una metodología poco utilizada en las aulas universitarias a la vez que se han trabajado temáticas que no suelen estar presentes en los libros de texto clásicos ni en los currículos oficiales. Por otro lado, consideramos necesario fomentar la utilización de las nuevas tecnologías (foros, wikis) para extender y compartir este tipo de experiencias docentes. Por último queremos indicar que la propuesta que planteamos pretende facilitar el trabajo previo de planificación docente, así como el perfeccionamiento de herramientas de evaluación respecto a esta experiencia, ya que puede ser adaptada a otras temáticas. Consideramos que ésta es una interesante línea de investigación-acción a desarrollar mediante una aplicación docente y en la que vamos a seguir trabajando.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADOR, L. V. y MORENO, P. A. (2006): Envejecimiento y Calidad de Vida en los Programas Universitarios, en *Revista Digital: Mayores en la Universidad: Derecho, Necesidad, Satisfacción*, pp. 200-208 (Almería, Universidad de Almería).
- AMADOR, L. V. y MORENO, P. A., (2006a): Envejecimiento y la calidad de vida en Programas Universitarios, en ZORITA, C.; GAZQUEZ, J.J. y YUSTE, N. (DIRS.): *IX Encuentro Nacional de Programas Universitarios para Personas Mayores: Mayores en la universidad: derecho, necesidad, satisfacción*, Revista digital (Almería, Universidad de Almería).
- AMADOR, L. V. y MORENO, P. A., (2006b): Las personas mayores. Sociodemografía y envejecimiento. El caso de España, en *Revista de Humanidades*, nº14 (Sevilla, Centro Asociado UNED).
- AMADOR, L. V. y MORENO, P. A. y ESTEBAN, M. (2007): La formación como participación social. Envejecimiento activo y de calidad: los PUM, en CID, X.M. y PERES, A. (EDS.), *Educación social, animación sociocultural y desarrollo comunitario* (Allariz-Chaves, Universidade de Vigo).

- BARLEY, N. (2000): *Bailando sobre la tumba: encuentros con la muerte* (Barcelona, Anagrama).
- BELANDO, M^a. R. (1998): Educar para la Vida, Educar para la Muerte. Reflexiones y propuestas sobre la muerte y la vejez. *Anales de Pedagogía*, n^o16, pp.199-225.
- CABODEVILLA, J.M. (1969): *32 de diciembre: la muerte y después de la muerte* (Madrid, Editorial católica).
- CASTILLO DEL PINO, C. (1995): *Celos, locura y muerte* (Madrid, Temas de Hoy).
- CLAVÉ, E. (2000): *Ante el dolor: reflexiones para afrontar la enfermedad y la muerte* (Madrid, Temas de Hoy).
- COBO, C. (1999): *El valor de vivir: (elogio y razón del duelo): de cómo el ser humano se defiende del dolor por la muerte de un ser querido* (Madrid, Libertarias).
- COBOS, D. (2007): «Reflexiones sobre la investigación educativa» en *Escuela Abierta*, n^o 10, pp. 213-221.
- CORBELLA, J. (1990): *Vivir sin miedo* (Folio, Barcelona).
- CORDÍ, M. (2001): *Acerca de la muerte* (Barcelona, Biblioteca Agrupación).
- DE LA CALLE, R. A. (1995): *Enseñanzas para una muerte serena* (Madrid, Temas de Hoy).
- ESTEBAN, M. (2005): La Educación Permanente y las Nuevas Tecnologías ante las necesidades educativas actuales, en *Quaderns*, n^o 38. (<http://www.quadernsdigitals.net/>) consulta de 31 de enero de 2009.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A. (2000): *La apuesta por la calidad de vida* (Madrid, Arán).
- GARCÍA, D. (1999): *Paseo alrededor de la muerte* (Madrid, Alianza literaria).
- KÜBLER-ROSS, E. (1989). *Sobre la muerte y los moribundos* (Barcelona, Grijalbo).
- KÜBLER-ROSS, E. (1993): *La muerte: un amanecer* (Barcelona, Luciérnaga).
- KÜBLER-ROSS, (1995): *Morir es de vital importancia* (Barcelona, Luciérnaga).
- KÜBLER-ROSS, (1998): *Preguntas y respuestas a la muerte de un ser querido* (Barcelona, Martínez Roca).
- LA MARNE, P. (1999): *Etiques de la fin de vie: Acharnement thérapeutique euthanasie soins palliatifs* (París, Ellipses).
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (2001): *Acerca de la muerte* (Barcelona, Biblioteca Agrupación).
- MARKHAM, U. (1997): *Como afrontar la muerte de un ser querido* (Barcelona, Martínez Roca).

- MEYER, J. E. (1983): *Angustia y conciliación de la muerte en nuestro tiempo*. (Barcelona, Herder).
- MORENO, P. A. (2010): Mayores aprendizaje: envejecimiento activo en IX Congreso Nacional de Organizaciones de Mayores. *Arte de Envejecer* (Madrid, CEOMA).
- MURILLO, J. I. (1999): *El valor revelador de la muerte: estudio desde santo Tomás de Aquino* (Navarra, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra).
- PANGRAZZI, A. (1995): *La pérdida de un ser querido: un viaje dentro de la vida* (Madrid, San Pablo, D.L.).
- PEDRERO, E. (2002): La calidad de vida y las personas mayores. (<http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/calidad.htm>) consulta de noviembre de 2009.
- PEDRERO, E. (2002): Las personas mayores ante la muerte. (<http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/muerte.htm>) consulta de noviembre de 2009.
- PEDRERO, E. (2002): Los Mayores: Una nueva Edad Adulta en el siglo XXI. (<http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/mayores.htm>) consulta de noviembre de 2009.
- PEDRERO, E. (2002): Las personas mayores ante la muerte. (<http://www.psiconet.com/tiempo/monografias/muerte.htm>) consulta de noviembre 2009).
- PEDRERO, E. (2003): La emergencia de la calidad de vida y su correlato con la calidad de muerte: el tema de la eutanasia, en *El Perezoso: Revista de Educación Social*, nº3, pp.54-73.
- PEDRERO, E. (2003): La sexualidad en las personas mayores» en GARCÍA y BENITO (COORDS.): *Educación para la Salud y Personas Mayores* (Murcia, Ayuntamiento de San Pedro del Pinatar).
- PEDRERO, E. (2008): La educación para la muerte como un reto emergente en la educación del siglo XXI: más allá de la educación para la salud, en LÓPEZ NOGUERO (DIR.): *La Educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada* (Sevilla: Universidad Pablo de Olavide – Sociedad Española de Educación Comparada).
- PLAXATS, M^a A. (2001): Los procesos de duelo ante pérdidas significativas. *Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada* (CIOPA 2001).
- PRIETO, E. y MORENO, P. A. (2009): Diseñando programas para nuestros mayores: el caso del Aula Abierta de Mayores, en PÉREZ SERRANO, G., GARCÍA GUTIERREZ, J. y DE JUANAS OLIVA, A. (EDS.): *V Jornadas de Calidad de*

Vida en Personas Mayores. Envejecimiento Activo y Participativo (Madrid, UNED).

SÁEZ CARRERAS, J. (2003): Investigación e intervención educativa con personas mayores, en SÁEZ CARRERAS, J. (COORD.), *Educación y aprendizaje en las personas mayores* (Madrid, Dykinson, SL).

SCHAUP, S. (1997). *Elisabeth Kübler-Ross: una vida para una buena muerte* (Barcelona, Martínez Roca).

SPORKEN, P. (1978): *Ayudando a morir: aspectos médicos, asistenciales, pastorales y éticos* (Santander, Sal Terrae).

THOMAS, L. V. (1991): *La muerte: una lectura cultural* (Barcelona, Paidós).

TORRES, L. M. (2005): Posibilidades educativas para los mayores en sitios Web accesibles, en *Notas. Educación de personas adultas*, n° 21, pp. 52-56.

VIGUERA, V. (2001): Pasajeros del tiempo. Primer Curso Virtual de Educación para el Envejecimiento. (<http://www.psiconet.com/tiempo/educacion>) consulta de Noviembre de 2009.

VIGUERA, V. (2001): Pérdidas y procesos de duelo. Primer Curso Virtual de Educación para el Envejecimiento. (<http://www.psiconet.com/tiempo/educacion>) consulta de Noviembre de 2009.

LA PLANIFICACIÓN Y LA EVALUACIÓN COMO PIEZAS CLAVES EN LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

Esther Prieto Jiménez

e-mail: eprijim@upo.es

Luisa M^a Torres Barzabal

e-mail: barzabal@upo.es

José Manuel Hermosilla Rodríguez

e-mail: jmherrod@upo.es

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

INTRODUCCIÓN

La intervención socioeducativa se presenta como una de las herramientas más directas que tenemos los profesionales de este ámbito para optimizar la realidad que nos rodea. Pero es necesario que esta intervención pueda desarrollarse de la manera más adecuada y real posible. De ahí que se presente imprescindible realizar una actividad de planificación seria, seguida en todo momento de procesos de valoración y evaluación que puedan determinar la efectividad o no de la acción.

Por esta razón, la primera actuación que debemos realizar para el diseño de proyectos de intervención se centra en una correcta planificación, marcada de cerca por diferentes pautas evaluativas que vigilen su proceso y la consecución de los objetivos marcados. Pero la actuación no podemos planificarla sin tener en cuenta la realidad que nos rodea, ya que sin realizar una correcta evaluación del entorno, destinatarios, recursos, etc., podríamos cometer el error de diseñar una actuación carente de sentido y, por consiguiente, equívoca en su desarrollo y obtención de resultados.

I. LA IMPORTANCIA DE PLANIFICAR

Partiendo de la realidad cotidiana que nos rodea, podemos advertir que para la realización de cualquier acción o tarea, necesitamos contar con una serie de medios y recursos; así como que esa acción se inicie con la necesidad de alcanzar unas metas adecuadamente fijadas y definidas. Si profundizamos más en

este aspecto, observaremos como la cantidad de recursos es limitada y, en ocasiones, los objetivos suelen ser muy numerosos, de ahí que sea necesaria una organización previa a la acción. Derivada directamente de esta cuestión, surge la necesidad de planificar antes de actuar (Ander-Egg, 1985).

A la hora de aproximarnos a una definición del concepto *planificación* podemos vislumbrar diferentes opiniones aportadas por los numerosos autores que han trabajado sobre dicha cuestión; seguidamente presentaremos una selección ya que estimamos de suma relevancia para ofrecer una visión más amplia del concepto. Para Marchioni, la planificación va más allá de un simple paso en la intervención socioeducativa. Según su opinión: *La planificación es al mismo tiempo una finalidad de la Acción Social, una necesidad implícita en ella, un método y un instrumento de trabajo* (Marchioni, 1989: 123).

Atendiendo a otro de los autores que nos ilustran sobre la definición buscada, Kaufman nos la presenta como *un proceso para determinar adónde ir y establecer los requisitos para llegar a ese punto de la manera más eficaz y eficiente posible* (Kaufman, 1980: 17). Aludiendo a una visión, desde la cual se atisba la planificación como una actuación racional e innovadora, hemos de mencionar la concepción propia que posee Espinoza, cuando argumenta que ésta es *la actividad racional que tiene por objeto decidir sobre la asignación de recursos escasos en el logro de objetivos múltiples, a través de los medios adecuados para su obtención* (Espinoza, 1989).

Tras lo anteriormente indicado, y habiendo realizado un somero repaso sobre diferentes opiniones de autores especializados en la materia, podemos llegar a concluir que el proceso de planificación es toda acción que contribuye para que se alcancen unos objetivos concretos, partiendo de los recursos de los que disponemos.

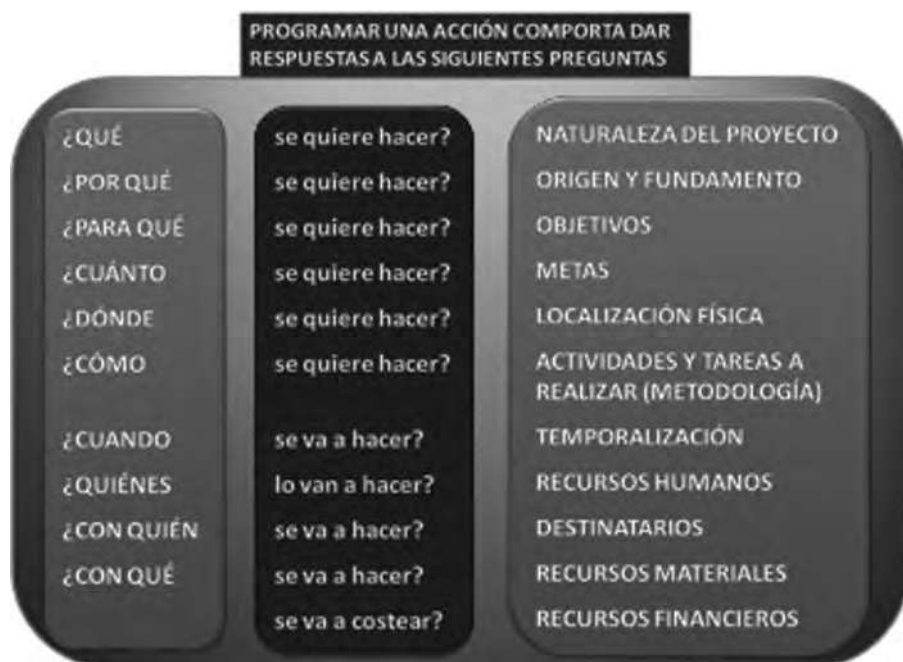
Una vez que somos conocedores de la realidad conceptual de la planificación, comprendemos la relevancia que ésta posee, en el ámbito de la acción social y educativa. Pero no debemos olvidar que para andar por la senda más adecuada hacia la meta propuesta, con unos recursos concretos, hemos de clarificar los caminos que hemos de seguir, y a esos pasos específicos son a los que aludiremos en la sección que continúa.

II. LOS GRANDES PASOS DE LA PLANIFICACIÓN

Si la planificación es el motor de arranque que hemos de utilizar en cualquier proceso de actuación en un entorno social y/o educativo, hemos de conocer, las diferentes parcelas sectoriales que hay que cubrir en esta misión de organización. Obviamente, no se puede planificar sin un guión a seguir, es preciso que conozcamos las diferentes escenas por las que hemos de ir transcurriendo en este momento de la programación de la acción.

Desde un punto de vista operativo queremos presentar a continuación un cuadro en el que se recogen las diferentes cuestiones que debemos plantear-

nos al poner en marcha una planificación. Esas preguntas que hemos de hacernos, vislumbrarán los grandes pasos a seguir en una programación:



Fuente. Ander-Egg (1981: 168), en Pérez Serrano (2005: 32).

De esta forma apreciamos la descripción concreta de las fases de un proyecto de actuación socioeducativa, atendiendo a aquellas etapas esenciales a las que hemos de dar sabido cumplimiento en el momento determinado de diseñar la planificación de una acción.

Desde nuestro punto de vista, y siendo conocedores de la relevancia que poseen todas y cada una de estas fases, queremos centrar la atención en una de ellas, por entender que es ahí donde se recaba toda la información necesaria, previamente a la intervención. Nos estamos refiriendo al análisis de la realidad.

El diagnóstico de la realidad sobre la que vamos a actuar, es una etapa previa a la planificación propiamente dicha. No es posible intervenir sobre un hecho concreto, si anteriormente no conocemos la esencia del entorno en el que se desarrolla, su situación concreta, antecedentes, problemáticas sobre las que actuar, intereses propios, inquietudes...

Entendemos que en la fase de diagnóstico se deben describir y caracterizar las siguientes cuestiones: la población a la que va dirigida la acción; sus necesidades o problema concreto a solventar; las causas que originan o mantienen la situación carencial; la percepción del problema por los propios sujetos insertos

en ese contexto; y el conocimiento y análisis de la realidad contextual en el que se ven insertos los sujetos y los problemas (Forni, 1982).

Una vez que conozcamos la realidad que rodea nuestro objeto o sujeto de acción podremos detectar las principales necesidades, sobre las que después realizaremos una priorización para actuar sobre la más relevante, y la que mejor se adecue a nuestras posibilidades y recursos.

III. LA NECESIDAD DE EVALUAR

El segundo pilar básico en el que entendemos que se ha de centrar cualquier proyecto de actuación socioeducativa es, sin lugar a dudas, la evaluación. Si no llegamos a sopesar y valorar la consecución de los objetivos marcados, el tiempo y recursos empleados, así como la optimización de la acción emprendida, estaremos fracasando en nuestra práctica con el entorno y sin dar respuesta a la necesidad inicial detectada.

Por esta razón, aludiremos en las líneas que siguen, a la necesidad de evaluar la práctica, así como de los diferentes recursos de los que nos podemos valer para llevar a cabo una correcta evaluación. Pero ¿a qué aludimos realmente cuando hablamos de evaluación? Según indica Sarrate (1997): *es un medio para mejorar las acciones*. Esta definición se completa con la de Vergara (1993) en la que nos desvela los dos grandes objetivos que se plantea la evaluación: medir el grado de idoneidad, efectividad y eficacia de un proyecto; y facilitar el proceso de toma de decisiones.

Volviendo a hacer referencia a las cuestiones que hemos de plantearnos en la planificación de una intervención (tal y como mostrábamos en el cuadro precedente) en la evaluación ha llegado el momento de plantearnos la siguiente pregunta ¿qué hemos conseguido?

En determinadas ocasiones, no se percibe el momento idóneo para realizar una evaluación. El investigador sabe que ha de realizarse esta pregunta, una vez que ha finalizado su acción en el medio previsto, pero ¿es necesario realizar un proceso de evaluación antes de finalizar la intervención? La respuesta a esta cuestión es un rotundo sí.

El hecho de evaluar todo el proceso de actuación va a validar todas y cada una de las actuaciones y pasos que el investigador realice. Por ello, y atendiendo a las recomendaciones de Pérez Serrano (2005), entendemos que hay tres momentos claves a la hora de realizar la evaluación y que, dependiendo del instante en el que se realice esta valoración, podremos encontrarnos ante tres tipos de evaluación diferentes.

De tal manera que si realizamos la evaluación antes del proceso de adquisición, estaremos aludiendo a la evaluación diagnóstica. Por el contrario, si valoramos durante el proceso, nos referimos a la evaluación formativa. Mientras

que si llevamos a cabo esta acción una vez que ha finalizado el proceso, haremos uso de la evaluación sumativa.

Siendo conocedores de los diferentes momentos previstos para la evaluación y los distintos tipos de valoración que podemos utilizar, se hace necesario aludir a los instrumentos de diagnóstico. Para saber los resultados obtenidos tras la puesta en marcha una acción, hemos de valernos de una serie de técnicas que nos permitan realizar una evaluación sobre la intervención llevada a cabo.

Tal y como indica Garanto Alós (1989): *el evaluador utilizará aquellas técnicas que más se adecuen al problema de evaluación planteado*. Es decir, cada objeto de estudio, cada sujeto de acción, o cada necesidad sobre la que se ha intervenido, va a definir el tipo de instrumento de evaluación que hay que utilizar.

Éste mismo clasifica las técnicas de evaluación en tres grandes grupos:

Estrategias descriptivas: principalmente recomendadas para la fase inicial y final de la investigación, y entre las que podemos citar; la observación, el estudio de campo y el análisis de contenido.

Estrategias correlacionales: útiles para el establecimiento de relaciones entre los fenómenos, conductas, situaciones, etc., sobre los que se actúa. Claro ejemplo de ello son los estudios relacionales, predictivos y factoriales.

Estrategias manipulativas: se introducen diferentes variables independientes para que entren en relación con la variable dependiente, de tal forma que se pueda estudiar a esta última bajo los efectos deseados. Entre las diferentes técnicas que se pueden utilizar para este fin destacamos: los cuestionarios, la observación, la entrevista, las técnicas sociométricas, las pruebas de rendimiento...

Tras identificar los posibles momentos en los que podemos implementar la actividad evaluadora, puede surgirnos otra cuestión ¿qué queremos evaluar en el proceso de planificación?

Siguiendo las indicaciones de Torres Barzabal (en Prieto Jiménez, 2009) debemos plantearnos la necesidad de evaluar todos y cada uno de los componentes de la acción para garantizar así una calidad en el proceso; de ahí que esta autora proponga prestar una especial atención a las siguientes cuestiones:

–*Los objetivos*, que al expresar la intencionalidad socioeducativa constituyen el término de comparación con el que se van a relacionar los resultados de la acción.

–*Los contenidos*, pues al ser éstos los medios a través de los cuales se intentan alcanzar los objetivos socioeducativos, deberá evaluarse la significatividad que tienen para los destinatarios.

–*Las actividades*, ya que a través de ellas se asimilan y acomodan los contenidos, permitiéndoles alcanzar así los objetivos previamente establecidos.

–*Los recursos*, porque son los que ponen en contacto a los destinatarios con la realidad en el contexto educativo y son los que dirigen los contenidos y los procedimientos.

–*La metodología*, entendida como la organización general y la interrelación de los objetivos, las actividades, los recursos, además de los destinatarios y el propio entorno, para el logro de las metas prefijadas.

–*Los destinatarios*, a los cuales se valora su nivel de adquisición de los objetivos que se les ha planteado a lo largo de todo el proceso, para ello habrá que evaluar su situación de partida, a lo largo de la actuación y al final.

–*Los profesionales* que dirigen la acción, para mejorar la actuación. En ellos se evaluará su incidencia en cada una de las fases de la intervención. La valoración podrá realizarla el propio equipo, los destinatarios y cualquier otro agente social que intervenga de manera directa o indirecta.

–*El entorno*, pues conociendo las circunstancias que rodean e influyen en la acción se podrá tomar decisiones que incidan en la mejora de la calidad en la actuación socioeducativa.

Tal y como venimos argumentando en este apartado, destinado a resaltar la importancia que posee la evaluación de una acción, actuación específica, programa, proyecto, etc., el proceso de valoración es muy complejo y posee fases, técnicas, instrumentos y momentos concretos para su puesta en marcha.

No nos gustaría concluir esta sección del capítulo, sin antes plantear la siguiente recomendación para todos aquellos investigadores a la hora de dar a conocer los resultados de una evaluación. Nos estamos refiriendo a los criterios éticos y deontológicos. Todo aquel investigador que realice un evaluación de un entorno, realidad, sujeto, grupo de sujetos, etc., debe tener siempre muy presente preservar aquellas cuestiones que puedan ir en contra de la ética profesional, así como de los códigos deontológicos que correspondan (Padilla, 2002).

De esta manera conseguiremos que el proceso de evaluación llegue a su fin con los objetivos propuestos en un principio: valorar y sopesar todo el proceso realizado en la intervención, y todo ello desde la profesionalidad y la ética, beneficiando así el proceso, destinatarios y al propio investigador.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

Una vez planteada la información precedente, sólo nos queda realizar una pequeña reflexión sobre lo expuesto en torno a la acción social y educativa; sus fases y, más específicamente, todo aquello que se encuentra relacionado con la planificación y la evaluación.

En la actualidad son muchas las necesidades sociales y educativas que empujan a los diferentes investigadores, inmersos en estos ámbitos, a realizar una actuación con el entorno, grupo de personas, etc.; para paliar necesidades demandadas por la propia realidad.

Pero, como ya se ha incidido a lo largo de este escrito, esta forma de proceder ha de estar regida,

en todo momento, por una serie de principios que velen por el buen desarrollo de la acción. Para ello es preciso que exista una planificación previa, que vendrá determinada por el análisis de la realidad que vayamos a estudiar, y por una detección y priorización de necesidades.

Sobre esa necesidad más relevante, será sobre la que el investigador deba llevar a cabo su actuación, pero nunca ha de perder de vista una serie de fases esenciales, a saber: contexto del objeto de estudio, objetivos que se pretenden alcanzar, destinatarios, metodología, actividades a realizar, temporalización, recursos humanos y materiales de los que dispone, etc. y, por supuesto, ha de contar con una gran dosis de evaluación.

A la hora de aludir a la evaluación hemos de ser conscientes que, en ella, tenemos una herramienta esencial que nos va a ayudar en diferentes etapas de nuestra actuación. La evaluación es recomendable aplicarla en diferentes momentos de la acción (antes del proceso, durante el proceso, al finalizar el proceso). De esta manera estaremos garantizando que, a lo largo de todo el transcurrir de la actuación socioeducativa, se han ido valorando la consecución de los objetivos y metas planteadas.

Finalmente, y tras haber implementado el proyecto y haber procedido a su evaluación, debemos emitir un informe en el que se recojan los diferentes pasos y conclusiones obtenidas en el mismo. La realización de este informe ha de ser cuidada al igual que el resto de fases, ya que, en la mayoría de los casos, es este informe el que se hará público, y mediante el cual se reflejará todo el trabajo realizado.

Por último hemos de tener muy presente que la intervención en ámbitos sociales y educativos suele tener como objeto de estudio, diferentes cuestiones que afectan directa o indirectamente a los sujetos que interactúan en este medio. De ahí que el trato en la planificación y evaluación, así como en todas las fases del proceso ha de ser muy cuidado, sin olvidar los principios éticos, ni los códigos deontológicos a los que nos encontremos sujetos.

La planificación social y educativa es la herramienta esencial de la que disponemos a la hora de adentrarnos en la investigación o estudio de una realidad concreta. Pero hemos de saber aplicarla correctamente en sus fases y momentos. De esta manera podremos conseguir los resultados anhelados y una optimización del entorno en el que intervenimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDR-EGG, E. (1985): *Introducción a la planificación* (Buenos Aires, Humanitas).
- FROUFE QUINTAS, S. (1991): *Planificación e intervención socioeducativa* (Madrid, Amarú Editores).
- GRAO, J. (1988): *Planificación de la educación y mercado de trabajo* (Madrid, Narcea).
- ESPINOZA, M. (1989): *Programación. Manual para trabajadores sociales* (Buenos Aires, Humanitas).
- FORNI, F. (1982): *Formulación y evaluación de proyectos de acción social* (Buenos Aires, Humanitas).
- MARCHIONI, M. (1989): *Planificación social y organización de la comunidad* (Madrid, Popular).
- PADILLA CARMONA, M^a.T. (2002): *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa* (Madrid, CSC).
- PÉREZ SERRANO, G. (2005): *Elaboración de proyectos sociales. Casos prácticos* (Madrid, Narcea).
- SARRATE, M^a.L. (1997): *Educación de adultos. Evaluación de centros y experiencias* (Madrid, Narcea).
- TORRES BARZÁBAL, L.M^a. (2009): Cuarta Fase en el Proceso de Planificación. La Evaluación, en PRIETO JIMÉNEZ, E., *Diseño y Evaluación de Programas en Educación Social* (Sevilla, @tres digital).
- VERGARA, M.E. . (1993): *Evaluación de proyectos sociales* (Buenos Aires, Humanitas).

Temas de teoría e historia de la educación

TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y RENOVACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL SEISCIENTOS INGLÉS

Antonella Cagnolati

e-mail: a.cagnolati@unifg.it

Università di Foggia (Italia)

INTRODUCCIÓN

El siglo XVII fue para Inglaterra una época de profundo fermento intelectual, aunque también se caracterizó por las encarnizadas disputas políticas y las luchas religiosas. Este siglo vio el nacimiento y la elaboración de nuevas teorías en los sectores más diversos como la especulación filosófica, las doctrinas teológicas, la observación científica de fenómenos naturales, la proyección de mundos imaginarios. Personalidades de gran relieve vivieron en la época: se pueden citar los nombres de William Shakespeare, John Milton, Thomas Hobbes, John Locke, Isaac Newton, Robert Boyle y William Harvey, los cuales, con sus obras, dieron un aporte notable a la literatura, a la filosofía y a la ciencia.

I. EL CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL

En la sociedad y bajo el perfil político se evidenciaban explícitamente dos tendencias opuestas: por una parte, aquellos que definiríamos reformadores, los cuales, con el fin de discutir y resolver la evidente desarmonía que encontraban en sus vidas, procuraban operar una sinergia entre religión y razón, que les pudiese en grado de criticar de forma clara y consciente el pasado, a fin de crear un cuadro religioso y social actual y conforme a los tiempos. La segunda corriente intelectual, fuente de fuertes críticas con respecto al presente, estaba representada por los conservadores que deseaban profundamente recrear el viejo mundo; en una palabra, volver al orden preestablecido de una sociedad organizada rígidamente en jerarquías, que garantizaba certezas inapelables en el campo religioso, en la gestión del poder político y en la estructura social.

Sin embargo, el retorno al pasado que propugnaban con mucha energía los conservadores se revelaba ampliamente inviable, a causa de algunos factores que en los hechos lo volvían impracticable. El primer elemento que conjuraba en abatir los sueños de los conservadores estaba representado por un fenómeno

que cada vez más manifestaba una fuerza que estaba a punto de irrumpir: el avance de la clase media (o *middle class*), en particular del grupo que se dedicaba con agudeza y notable suceso al comercio, al tráfico y a la libre profesión. La expansión comercial, que había encontrado un válido sostén en la política de la reina Isabel, dirigida a promover y a intensificar los cambios comerciales con el Nuevo Mundo, había ampliado y reforzado una categoría social que ideológicamente no podía compartir la pretensión de un vago retorno a un pasado estático y de carácter feudal.

Necesariamente, el sector medio tendía a alinearse con las teorías de los reformadores: entonces, un enérgico enfrentamiento a las ideas y a las prácticas ya existentes surgió de la expansión misma de los comercios, y los mercantes se hicieron reconocer como un elemento social de máxima importancia. Su riqueza iba en constante ascenso y su rol adquiría una mayor visibilidad social: crearon compañías, elaboraron teorías económicas, influyeron en la política comercial de la Corona.

En lo que concierne a la educación, la función primordial de la nueva clase social residía, sobre todo, en considerar de un modo diverso la importancia de la adquisición de saberes, no ya dirigida al conocimiento del mundo clásico o a la pura retórica, sino a la creación de un sistema educativo estrechamente ligado a actividades concretas como el comercio, la navegación, la tecnología al servicio de los nuevos oficios que necesitaba la economía. Una de las figuras que mejor representaba la nueva tendencia cultural del siglo fue Sir Thomas Gresham que fundó el colegio que tomó su nombre en el corazón de Londres, en el centro de la atmósfera más moderna, ligada a nuevas ciencias como la astronomía, la geometría, la música y la medicina, eliminando en consecuencia el tradicional vínculo que existía entre el mundo de la cultura y el de la universidad. Los intereses intelectuales y prácticos que derivaban del sector comercial determinaron un enérgico ataque con respecto a la ciencia de origen aristotélica: las disciplinas humanísticas perdían terreno a favor de un currículo que reflejaba principalmente los intentos de instalar los pilares de la nueva ciencia para incrementar la riqueza del país y difundir la prosperidad a todas las clases sociales. Tal reto podía ser sólo vencido con la creación de un sistema educativo que modificara desde las bases del sistema escolar hasta el momento existente, en gran parte conducido por instituciones eclesiásticas, cuya finalidad estaba limitada, sobre todo, a la oferta de una alfabetización mínima a través de las escuelas de parroquia, o a garantizar una instrucción de tipo clásico para los hijos de las clases más elevadas, los cuales estaban destinados a desempeñar roles importantes en la administración del Estado. Se difundió una actitud de gran interés hacia la educación, se formaron círculos culturales que tenían como objetivo el desarrollo de nuevas teorías pedagógicas en estrecha conexión con las ideas que se estaban elaborando en el continente europeo por obra de personalidades de gran importancia como Comenio. En consecuencia, fue en medio de los reformadores

que una política dirigida a difundir la instrucción encontró sus más fervorosos defensores.

II. PROPUESTAS EDUCATIVAS

Las dos hipótesis, ambas dirigidas a la transformación de la sociedad inglesa, se hallaron en conflicto cuando la dinastía Stuart se mostró cada vez más incapaz de tomar y favorecer las líneas de desarrollo económico y social que se estaban consolidando en la nación. Si bien originado en la forma diversa de considerar la dicotomía pasado/presente, el contraste entre los reformadores y conservadores derivó rápidamente en desacuerdo político, en un conjunto de pautas que aún remitía necesariamente sus valores fundamentales en la ideología religiosa. Una influencia importante que garantizó el éxito en el reto a las ideas de los conservadores fue la de Calvino, en particular por la convicción de que cada individuo adquiere el sentido de una misión personal unida a una notable consideración por la responsabilidad social de sus acciones. También desde el punto de vista educativo, el peso de la ideología calvinista fue enorme:

La evidente posición privilegiada asumida, empleada por la influencia religiosa en el interno de la escuela no deriva de instancias aisladas. Esta impregna los libros de texto y los escritos de los pedagogos, tanto que se convierte en la verdadera esencia. Así llegamos a la conclusión de que de todas las influencias externas a la nación que se han reflejado en la escuela – intelectuales, literarias, sociales, políticas y religiosas – la religión calvinista era la más directa, la más inmediata en su transposición a la práctica educativa en el período 1559-1660 (Watson, 1908: 538).

El deseo de reconstruir desde las bases las instituciones educativas del tiempo tuvo forma en proyectos que apuntaban a reconsiderar la finalidad misma de la educación, manifestando la necesidad de una formación que fuera juzgada no sólo como un requisito indispensable para crear buenos ciudadanos, sino que fuera entendida como un deber dirigido al mejoramiento de toda la comunidad. En el seiscientos se valoraba entonces que la instrucción desempeñara un rol pujante como factor de cambio, dirigido a la edificación de un buen gobierno (aún cuando hubiera notables diferencias en el modo de concebirlo). Por otra parte, es oportuno poner en evidencia otro punto: la reforma de la instrucción y los numerosos proyectos que fueron redactados en Inglaterra en ese período representaron la punta de un movimiento colectivo y no, precisamente, el fruto de individuos particulares que reflejaban en soledad sobre cuáles serían los métodos mejores para hacer eficaz la enseñanza o sobre qué disciplinas resultarían más adecuadas en la elaboración de un currículo moderno.

El interés por las temáticas educativas fue difundiéndose tanto en el país, que algunos históricos no han dudado en definir tal período como *una época fuertemente interesada en la instrucción* (Meyer, 1952: 88). Precisamente, esa unidad de propósitos y la percepción de un esfuerzo colectivo de notable entidad confiaron a esta fase histórica un sabor completamente particular. Algunos precursores ya habían cultivado las notables perspectivas que podían dotarse a quien

tuviera intención de indagar en el campo de la investigación relativa a la instrucción del siglo XVII en Inglaterra, en especial, es preciso citar a Foster Watson que realmente redescubrió esta época en una serie de artículos y obras entre los años 1899 y 1911, intuyendo que *el impulso hacia la educación no había sido nunca tan profundo y ardiente* (Watson, 1900: 65); él se ocupó, además, de rescatar algunas figuras y de reconocer relaciones productivas fecundas entre la evolución de las teorías pedagógicas en curso en el continente europeo, gracias a personajes como Comenio, y el fermento de la Reforma que implicaba al sector educativo en Inglaterra.

Posteriormente, tanto Turnbull como Webster dieron un aporte decisivo para la profundización de tales temas, volviendo a proponer en la atención de los estudiosos la personalidad de Samuel Hartlib, que aparecía efectivamente como el eje de una serie de iniciativas de gran espesor, apoyadas y sostenidas durante un cierto período por el mismo Parlamento.

Las investigaciones más recientes han reivindicado la centralidad de la figura de Hartlib en los procesos de cambio de las perspectivas pedagógicas durante los años centrales del siglo XVII. Nacido en Elbing, de madre inglesa y padre prusiano, se estableció en 1628 en Londres donde inició sus actividades en el campo educativo y activó su importantísima red de correspondencia con los mejores talentos de la época. Organizó alrededor de él un verdadero y propio círculo para difundir las nuevas ideas: de él formaron parte personajes de relieve como Rober Boyle, John Dury y William Petty; con otros (Henry More, John Worthington, John Pell) mantiene una relación epistolar durante toda la vida. A Hartlib se debe la difusión de las teorías pedagógicas de Comenio en Inglaterra gracias a la publicación de las obras fundamentales del exiliado moravo; se preocupó además de preparar y financiar el viaje de Comenio en Inglaterra en los años 1641-42.

El principal interés que empujó a Hartlib fue la reforma de la educación, entendida como primer y esencial escalón para una profunda renovación moral; sin embargo, junto a una finalidad marcadamente religiosa, entendía el recorrido educativo como un camino para mejorar la condición social del individuo, el cual indirectamente facilitaría luego el bienestar de toda la nación. En el arco cronológico comprendido entre 1640 y 1653, bajo el consejo del mismo Hartlib, el parlamento inglés discutió cuestiones de máxima importancia en el campo educativo, como las ideas de que el estado debía garantizar un sistema formativo a todos, la necesidad de apartar, quitar, las escuelas de la hegemonía de las jerarquías anglicanas, la reforma del currículo, la apertura hacia disciplinas más mo-

dernas, ligadas al mundo de los negocios y del comercio o de las actividades profesionales; la voluntad de instituir escuelas para los pobres que garantizaran una adecuada formación profesional para sacar de las calles a los jóvenes provenientes de familias indigentes y evitar que se transformaran en vagabundos (Cagnolati, 2001: 47-82).

El 1660 el regreso de los Stuart modificó completamente la situación: muchos de aquellos que habían colaborado con el régimen de Cromwell fueron marginados: Hartlib, enfermo y en la miseria, murió dos años después. Las grandes esperanzas suscitadas por la Revolución inglesa fueron defraudadas no sólo en el campo político sino también el sector educativo.

III. UN PROYECTO PARA REFORMAR LAS ESCUELAS

El proyecto para una escuela elaborado por Dury en su libro *The Reformed School* constituyó el plan más detallado y convincentemente elaborado durante los años de la revolución puritana en el sector de la educación.

Dury no consideró la reforma de la educación como un sector aislado de sus especulaciones sino como parte de un esfuerzo más vasto para la reorientación del conocimiento dirigido a restituir el reino de Dios sobre la tierra. La prioridad del problema educativo entre las múltiples actividades de Dury se señala en la introducción escrita para Hartlib para *The Reformed School*, en el cual se confirma que:

El autor de este nuevo sistema de enseñanza ha sido inducido a inscribirlo a partir de una seria solicitud, dirigida hacia él y a algunos de sus colegas, para mantener y regular una Asociación Cristiana, cuyos miembros podrían ser útiles recíprocamente unos a otros y a la comunidad (Dury, 1958: 20).

En todo el tratado es posible distinguir un cambio notable del concepto de «reforma de la educación» respecto de los modelos cronológicamente precedentes: Dury pone un particular énfasis en el criterio de la utilidad, dando relieve a lo concreto de la praxis educativa y teniendo en justa consideración la pedagogía del niño. *The Reformed School* muestra un tratado pedagógico muy profundo en el cual es fácil hallar nuevas teorías (sustancialmente de derivación baconiana y comeniana) e influencias más remotas que Dury derivó de su profundo conocimiento sobre las organizaciones escolares del continente europeo.

Bien informado sobre las actividades educativas de los Jesuitas y de varias congregaciones religiosas que se dedicaban a la educación de los jóvenes, Dury elabora un modelo de escuela para 50-60 alumnos desde los ocho o nueve años, hasta los diecinueve o veinte. Los destinatarios son hijos de la nobleza, de la *gentry*, de las clases profesionales.

Si consideramos el contenido, el tratado aparece dividido en dos grandes partes: en una primera fase se puntualiza de manera muy precisa lo que podemos definir como la estructura organizativa de la institución escolar; en la segunda

parte se afrontan cuestiones de gran relevancia pedagógica, tales como los métodos utilizados en el aprendizaje, la adecuación de los contenidos a los niveles cognitivos de los alumnos, la predisposición de los medios e instrumentos adecuados, dirigidos al recorrido educativo.

La obra comienza con la descripción de una «asociación» de individuos que se ponen como objetivo prioritario la institución de una escuela; en la base de tal sociedad se hallan propósitos cristianos como el progreso de la religión y la reforma de los vicios presentes en la sociedad. La posibilidad de afiliarse a tales asociaciones es libre; los socios deben vivir juntos para consultar cotidianamente los problemas de la escuela, para colaborar y proveerse asistencia recíproca: *Aquellos que se asocien no deben incorporarse para vivir una vida fácil sin preocupaciones; su único fin debe ser el de hacer progresar la vida de la Cristianidad en sí mismos y en los otros con el mayor esmero posible* (Dury, 1958: 23).

Cualquier modo de acceso a la estructura era considerado válido siempre que estuviera basado en la espontánea voluntad de adhesión y en la firme convicción de obrar para el bien común; las mujeres y todos aquellos que no fueran considerados jurídicamente libres no podrían entrar en la asociación, puesto que eran considerados personas *bajo tutela*. Era necesario que los socios cohabitaran en una casa común para la recíproca cooperación y la mutua asistencia, así cada uno debería proveer recíprocamente al otro, tanto en las prácticas religiosas, como en las meditaciones sobre la palabra de Dios. Un cuidado particular debía atañer los argumentos fundamentales que fueran tratados y analizados en la comunidad y que hubieran sido objeto de atención por parte de los socios. En primer lugar, una eficaz educación religiosa cuyo servicio era considerado indispensable para cada individuo; y, en segundo orden, todas las cuestiones específicamente materiales relativas a la buena conducción de la asociación, tales como la comida, la manutención de las viviendas, y la responsabilidad de los socios. Se prefiguraba la posibilidad de instituir una escuela destinada a las niñas, rigurosamente separada de la de los niños, cuya vigilancia debía encomendarse a algunas mujeres que establecerían las tareas asignadas para todos los días de la semana y se preocuparían de que las tareas establecidas fueran realizadas con el mayor cuidado posible.

El objetivo principal de todo el organismo muestra el deseo de educar a la juventud en el conocimiento de Dios, en la práctica de sus enseñanzas, no sólo para ser buenos cristianos, sino fundamentalmente para convertirse en instrumento de la acción de Dios en provecho del prójimo y de las generaciones sucesivas. Dury insiste sobre un punto de fundamental importancia: todos los jóvenes que se ponen en marcha para emprender un difícil recorrido educativo deberán, siguiendo su vocación, dedicarse a actividades ventajosas para sí mismos y para la propia nación *Y no volverse una carga para la propia generación, viviendo en la pereza y en el desorden como hacen la mayor parte de aquellos que provienen de las escuelas de nuestro tiempo* (Dury, 1958: 25).

Una fuerte polémica se dirige contra el tipo de educación impartida a las niñas en aquella época. Dury es consciente de cómo se espera que las muchachas sean hermosas, complacientes, vanidosas, en una palabra que su comportamiento, más que inspirarse en criterios de modestia y humildad, asuma los rasgos típicos de la disolución de la moral, que no puede resultar más que dañosa a las mismas niñas y a la sociedad, que las verá un día esposas y madres. No es correcto exaltar el orgullo y la jactancia en ánimos simples, que tomarán de tal ejemplo educativo sólo enseñanzas vacías. En cambio las niñas deben ser instruidas a través del temor a Dios, para que puedan volverse buenas amas de casa y madres atentas; además deberán aprender todo lo necesario para la correcta conducción de su familia y de su casa, en esto semejantes a la «sabia mujer» descrita en los Proverbios de Salomón.

Los pormenores de la organización no son en absoluto descuidados por Dury, que exalta la práctica del control constante y continuo en todas las actividades que desarrollan los alumnos en el transcurso del día, con tal fin delinea la figura de un *governor* (director), único en su rol, y de tres *ushers* (asistentes) que dependen directamente de él. A éstos no se les consiente actuar siguiendo principios que no deriven directamente del director, el cual debe dar órdenes escritas relativas al buen funcionamiento de toda la institución; no está permitido a nadie modificarlas o completarlas. A cada asistente se le encomienda un número determinado de escolares (veinte aproximadamente), a los cuales deben cuidar; los asistentes dormirán en habitaciones cercanas, para realizar un minucioso control durante la noche. Será su principal cuidado asegurarse que los horarios del sueño y del despertar sean respetados. También el cumplimiento del ritual de la oración es controlado por los asistentes: antes de dormir los niños se deben reunir en las distintas habitaciones para implorar a Dios una solemne bendición, para discutir sobre la palabra de Dios y para hacerles preguntas a sus maestros.

Cabe destacar que Dury manifiesta su deseo de que el director y los asistentes, una vez que los alumnos hayan ido a dormir, discutan entre ellos acerca de los casos particulares que se hubieran presentado durante el día y sobre cuestiones relativas a los alumnos, tanto de carácter didáctico como moral. Algunos aspectos son, posteriormente, objeto de considerable atención tanto para el director como para sus asistentes: el progreso de los niños en la piedad, la preocupación por su salud física, la formación de sus modales y la adquisición de competencias suficientes en el campo del conocimiento. La importancia de los coloquios es a menudo ratificada por Dury que se muestra convencido de que se debe siempre alentar a los niños a expresar con extrema sinceridad sus dudas (sobre los pasos de las Sagradas Escrituras o sobre hechos de la vida cotidiana) y sus incertidumbres, para poder aclarárselas a él y a los demás.

Si la salvación de las almas aparece como objetivo prioritario, no descuida la salud del cuerpo: resulta necesario que, a fin de mantener el cuerpo sano, la alimentación deberá estar constituida por una buena comida, sana y de calidad,

en raciones adecuadas. En caso de enfermedad de un alumno, éste será cuidado en un lugar apartado y le será suministrada una dieta particular, conveniente, según la enfermedad padecida. Un buen sueño y un ejercicio físico adecuado vienen prescritos como elementos indispensables: se fija la hora de levantarse, a las cinco de la mañana en verano y a las seis en invierno, y se establece la de acostarse a las nueve de la noche. En el transcurso del día, se reservan dos momentos para hacer gimnasia: uno por la mañana, antes del almuerzo, y otro por la tarde, antes de la cena. Resulta fundamental el cuidado de limpieza e higiene personal: los niños deben estar siempre limpios y ordenados, su vestimenta debe estar bien lavada, así como debe ser responsabilidad de ellos, el tener el alojamiento limpio y fresco, prestando atención a los animales nocivos.

En su tratado, Dury dedica un gran espacio a la formación de los modales: critica las escuelas de su tiempo porque no se ocupan de la educación en el sentido estricto de la palabra. Un refinamiento de los modos pasa a través de la adquisición de principios interiores de moralidad, los cuales debidamente unidos a actitudes exteriores, forman las llamadas *good manners*. Dury se pregunta cuáles, en conclusión, el objetivo de tal *training* y responde afirmando que la obra maestra del completo arte de la educación consiste en velar el comportamiento de los niños y descubrir sus verdaderas inclinaciones. Si se manifestaran desequilibrios y desviaciones morales, podrán encontrarse más fácilmente los remedios convenientes, para corregir lo que sea incorrecto en el carácter del alumno. A tal fin resulta necesario:

Discernir las características reales de las actitudes de cada niño a partir de la observación de su comportamiento, para descubrir sus cualidades predominantes y lo que hay de bueno y de malvado en él; considerar racionalmente las características interiores y la disposición del espíritu, para encontrar los principios que lo conducen, el origen de su estado de ánimo o las acciones virtuosas de las cuales es capaz; determinar en qué modo ocuparse de él, corregir su exterior y evidente mala conducta y alentarle a lo que es bueno y honesto, sino también prepararlo consciente y racionalmente para entender sobre qué bases concretas se fundan la corrección y el estímulo (Dury, 1958: 34).

IV. EL RECORRIDO EDUCATIVO: EL CURRÍCULO Y LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Una fuerte acusación respecto a los métodos educativos en vigor en las escuelas de la época es corroborada y confirmada en la parte más estrictamente pedagógica del tratado: las metodologías más practicadas y difundidas en aquel tiempo se basaban, según Dury, en la presunción de que los alumnos podían recibir los fundamentos de cada disciplina sin comprender en realidad su finalidad, por lo cual sus mentes *se inflan de una vana presunción de conocimiento, sus sentimientos se mantienen lejos de la simplicidad de verdades útiles; y sus inclinaciones, corrompidas por naturaleza, tienden al orgullo, a la vanidad, a la gloria y al litigio* (Dury, 1958: 37).

La *escuela reformada* quiere ser tal, fundamentalmente, por su planteamiento diferente, confirmado en el recorrido educativo, planteando metodologías y técnicas didácticas profundamente renovadas, que puedan garantizar un acerca-

miento más sistemático y exhaustivo a los distintos temas que son objeto de aprendizaje, de modo tal que se hagan explícitas las finalidades, tanto de carácter intelectual como práctico, de la educación misma. Con ese objetivo, precisa Dury, *nada que no sea directamente útil para la humanidad, para sustituir algunos de estos defectos que nos privan de algunas partes de nuestra natural felicidad, puede ser considerado tema de verdadero conocimiento* (Dury, 1958: 38).

A nadie debería enseñarse ningún contenido científico antes de que pueda entender el objetivo y la motivación por los cuales debe ser aprendido, ya que el trabajo del aprendizaje podría ser desperdiciado si el alumno no distingue la finalidad de la misma. Los métodos en los cuales se articula la enseñanza deben ser dosificados y graduados en base al desarrollo intelectual del niño: de esta manera un buen docente deberá adecuar su método didáctico en base a tres elementos fundamentales: el sentido, la tradición y la razón.

El currículo elaborado por Dury para la *escuela reformada* subdivide claramente las partes del saber en las cuales los niños deben ejercitarse: en un primer momento será indispensable proveer las bases y las reglas de las artes y de las ciencias que se consideren más útiles; en segundo lugar, se precisa que también las lenguas se consideren un vehículo necesario para ampliar el propio bagaje cultural. Dury recomienda, como ya había hecho Comenio y el mismo Hartlib, la utilización de la lengua vernácula para acercar las artes y las ciencias a los alumnos.

En base a los niveles y a las capacidades de aprendizaje de los niños, Dury subdivide el recorrido educativo relativo al período que va desde la infancia hasta la edad de veinte años, en tres diferentes estadios:

- El primero, desde los cuatro-cinco años hasta los ocho-nueve;
- El segundo, desde los ocho-nueve hasta los catorce;
- El tercero, desde los trece-catorce hasta los diecinueve–veinte años.

A cada nivel corresponde una pluralidad de objetivos que deben ser alcanzados plenamente para hacer que los alumnos accedan al estadio superior; a un primer nivel se consideran conocimientos adecuados al niño:

- Hablar claramente la lengua materna;
- Leer la propia lengua nativa;
- Trazar líneas y figuras geométricas, junto con los primeros rudimentos de la pintura;
- Conocer el significado de los números y las diferencias respecto a las medidas y proporciones;
- Prestar atención a cada cosa ofrecida por los sentidos.

Todos estos elementos deberían ser impartidos a los niños en la escuela de infancia, antes de los nueve años, con el fin de haber adquirido tales nociones antes de entrar a la escuela de la Asociación para ser encomendados a los asistentes. En la fase de edad comprendida entre los ocho-nueve años hasta los trece-catorce el niño deberá estar capacitado para:

- Escribir correcta y velozmente;
- Aprender los nombres de las cosas en latín, en griego y en hebreo;
- Ejercitarse en la matemática práctica (o en las cuatro operaciones);
- Aprender la descripción del mundo sobre el mapamundi y mapas;
- Conocer la agricultura y la jardinería;
- Aprender la anatomía del cuerpo humano;
- Seguir la historia del propio estado y de la Iglesia.

La última fase en el progreso del conocimiento comprende los años trece-catorce hasta los diecinueve-veinte:

Todos los recursos del saber tradicional y racional deben ser puestos en acción; para esto deberán aprender más exactamente e integralmente las reglas gramaticales precedentes y lograr leer autores de todas las ciencias de las que hayan adquirido las bases, con indicaciones para observar y extraer el jugo y el método y formarse una enciclopedia (Dury, 1958: 48).

La lista de las competencias a adquirir resulta más detallada: se definen los autores que pueden contribuir mejor a la formación, tales como Catón, Varro, Columella y Plinio, por sus *Historias Naturales*, Platón y Plutarco por la filosofía moral; aparecen inscritas en el currículo nuevas disciplinas como economía, derecho natural y legislación (a través de las *Instituciones* de Justiniano). También las ciencias parecen más adecuadas para una preparación completa: son puestas en consideración la óptica, la química, la farmacopea, el arte de la cirugía. No falta tampoco una serie de indicaciones dirigidas al logro de la sabiduría y de la corrección en las relaciones de convivencia civil con los propios pares: para tal fin serán leídos y meditados con profundidad de espíritu los Proverbios de Salomón y el Eclesiastés.

Finalizada la compleja elaboración del currículo de estudios, Dury dedica un amplio espacio a la metodología didáctica. Puede decirse sin lugar a dudas que ésta es la parte en la que el trabajo de Dury se presenta más sistemático y analítico. Cada uno de los niveles determinados anteriormente según las fases de la edad, son subdivididos, posteriormente, en períodos más breves (de uno o dos años solamente); el recorrido resulta así predispuesto y articulado en «módulos» de menor dimensión que van a ser asimilados íntegramente antes de pasar a temas más complejos. Un deber peculiar de los asistentes y del director será la programación de la actividad educativa en meses, semanas, días. Además

parece interesante la predisposición de los textos adecuados a las capacidades de los alumnos; inicialmente sólo el asistente proveerá los textos; posteriormente los niños podrán dotarse de una Biblia.

En su conjunto, se puede afirmar que *The Reformed School* representa realmente un punto de referencia importante en los intentos hechos durante el Interreino para que el método de enseñanza se volviera más sistemático y centrado en el niño de los que había habido hasta ese momento, asimismo para salir al encuentro de las exigencias de la clase media que pretendía para su hijos una educación más eficaz, apta para garantizarles la posibilidad de hacer una carrera en la burocracia del Commonwealth. Como bien afirma Knox:

A The Reformed School puede faltar la elocuencia del Tratado de Milton, la novedad de Advice de Petty, y la envergadura filosófica de los Pensamientos de Locke, pero los supera a todos por la profundidad de la introspección psicológica y la meticulosidad de la exposición. Junto a tales obras el trabajo de Dury puede ser clasificado entre las más valiosas contribuciones para el desarrollo de una teoría pedagógica en Inglaterra (Dury, 1958: 17).

Esta cita puede, con derecho, confirmar la indiscutible originalidad de Dury y el notable valor pedagógico de su obra en el panorama de los mayores teóricos de la educación pertenecientes al siglo XVII.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMO, P. (1998): *La libertà dei santi. Fallibilismo e tolleranza nella Rivoluzione inglese. 1640-1649*. (Milano, Franco Angeli).
- ADAMSON, J. W. (1971): *Pioneers of Modern Education in the Seventeenth Century* (New York, Columbia University).
- BANTOK, G.H. (1980): *Studies in the History of Educational Theory. Vol I: Artifice and nature 1350-1765* (London, Allen & Unwin).
- BATTEN, J.M. (1944): *John Dury. Advocate of Christian Reunion*. (Chicago, University of Chicago Press).
- BONANATE, N. (1975): *I Puritani, i soldati della Bibbia* (Torino, Einaudi).
- CAGNOLATI, A. (2001): *Il Circolo di Hartlib: riforme educative e diffusione del sapere* (Bologna, Clueb).
- APROVÁ, D. (1969): The Comenian Group in England and Comenius Idea of Universal Reform, *Acta Comeniana*, n° XXV, pp. 25-34.
- CARICCHIO, M. (2010): John Dury, reformer of education against the radical challenge, *Les Dossiers du Grihl* [en ligne]. (<http://dossiersgrihl.revues.org/3787>) consulta de 21 de agosto de 2011).
- CORCORAN, T. (1911): *Studies in the History of Classical Teaching, Continental and Irish* (London, Longmans Green).

- DURY, J. (1649): *The Reformed School* (London, R.D. for Richard Wodnothe).
- DURY, J. (1958): *The Reformed School*, edited by H.M. Knox (Liverpool, Liverpool University Press).
- DURY, J. (2000): *La scuola riformata*, traduzione, introduzione e note a cura di A. Cagnolati (Ferrara, Corso Editore).
- GIBSON, K. (2010): John Dury's Apocalyptic Thought: A Reassessment, *Journal of Ecclesiastical History*, n° 2, vol. 61, pp. 299-313.
- GRAFF, H.J. (1981): *Literacy and Social Development in the West. A Reader* (Cambridge, Cambridge University Press).
- GREAVES, R. L. (1969): *The Puritan Revolution and Educational Thought* (Rutgers University Press, New Brunswick).
- GREENGRASS, M. (Ed.) (1994): *Samuel Hartlib and Universal Reformation. Studies in Intellectual Communication in the Seventeenth Century* (Cambridge, Cambridge University Press).
- HILL, C. (1965): *Intellectual Origins of the English Revolution* (Oxford, The Clarendon Press).
- HILL, C. (1981): *Change and Continuity in Seventeenth-Century England* (London, Weidenfeld & Nicolson).
- HOUSTON, R.A. (1988): *Literacy in Early Modern Europe. Culture and Education 1500-1800* (London-New York, Longman).
- JONES, R.F. (1951): *The Seventeenth Century: Studies in the History of English Thought and Literature from Bacon to Pope* (Stanford, Stanford University Press).
- KAMEN, H. (1971): *The Iron Century. Social Change in Counter-reformation Europe 1550-1660* (London Weidenfeld & Nicolson).
- LÉCHOT, P.-O. (2011): *Un christianisme «sans partialité». Irénisme et méthode chez John Dury vers 1600-1680* (Champion, Paris).
- MEYER, R.W. (1952): *Leibniz and the Seventeenth Century Revolution* (Cambridge, Cambridge University Press).
- MONTMORENCY, J. E. G. (1902): *State Intervention on English Education* (Cambridge, Cambridge University Press).
- MORGAN, J. (1988): *Godly Learning. Puritan Attitudes towards Reason, Learning and Education, 1560-1640* (Cambridge University Press, Cambridge).
- NICASTRO, O. (1988): *Politica, religione e propaganda nella rivoluzione inglese, 1640-1660* (Pisa, Libreria Testi Universitari).
- O'BRIEN, J.J. (1968): Commonwealth schemes for the Advancement of Learning, *British Journal of Educational Studies*, n° XVI, pp. 30-42.

- O'DAY, R. (1982): *Education and Society* (New York, Longman).
- PARRY, G. (1989): *The Seventeenth Century: The Intellectual and Cultural Context of English Literature* (London, Longman).
- POPKIN, R.H. (1992): *The Third Force in Seventeenth Century Thought* (Leiden, Brill).
- RAE, T.H.H. (1970): *John Dury, Reformer of Education* (Marburg, N.G. Elwert).
- RAE, T.H.H. (1998): *John Dury and the Royal Road to Piety* (Bern, Peter Lang Publishing).
- SIMON, J. (1970): The Comenian Educational Reformers 1640-1660 and the Royal Society of London, *Acta Comeniana*, n° 2, pp. 165-178.
- STEPHENS, J.E. (1967): Investment and Intervention in Education during the Interregnum, *British Journal of Educational Studies*, n° XV, pp. 253-262.
- STONE, L. (1964): The Educational Revolution in England, 1560-1640, *Past & Present*, n° 28, pp. 41-80.
- STONE, L. (1969): Literacy and Education in England, 1640-1900, *Past & Present*, n° 42, pp. 69-139.
- STONE, L. (1976): *Schooling and Society. Studies in the History of Education* (London, Johns Hopkins University Press).
- TREVOR-ROPER, H.R. (1967): *The Crisis of the Seventeenth Century: Religion, the Reformation and Social Change* (London, Macmillan).
- TURNBULL, G.H. (1920): *Samuel Hartlib. A Sketch of his Life and his Relationship to J.A. Comenius* (London, Humphrey Milford).
- TURNBULL, G.H. (1947): *Hartlib, Dury and Comenius. Gleanings from Hartlib's Papers* (London, Hodder & Stoughton).
- VINCENT, W.A.L. (1950): *The State and School Education 1640-1660 in England and Wales* (London, S.P.C.K.).
- WALZER, M. (1965): *The Revolution of the Saints. A Study in the Origins of Radical Politics* (Cambridge, Mass., Harvard University Press).
- WATSON, F. (1900): The State and School Education during the Commonwealth, *English Historical Review*, n° XV, pp. 58-72.
- WATSON, F. (1908): *English Grammar Schools to 1660* (Cambridge, Cambridge University Press).
- WEBSTER, T. (1997): *Godly Clergy in Early Stuart England* (Cambridge, Cambridge University Press).
- YOUNG, R.F. (1932): *Comenius in England* (Oxford, Oxford University Press).

INTRODUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA ALEMANA DE GEORG KERSCHENSTEINER EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LORENZO LUZURIAGA

Olga Chamorro Bastos

e-mail: olgachb@usal.es

Sara González Gómez

e-mail: saragg@usal.es

Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

La Escuela del Trabajo (ET) de Georg Kerschensteiner se enmarca dentro del movimiento denominado Escuela Activa o Escuela Nueva. Ésta surge a finales del siglo XIX, ante las nuevas problemáticas planteadas en el ámbito escolar, y constituye un nuevo tratamiento de los problemas de la educación en general.

En términos de mayor concreción, su nacimiento se debe, por un lado, a la necesidad de luchar contra los principios tradicionales de la enseñanza existentes en esos momentos, entre los que se encontraba el enciclopedismo y la mera instrucción, o donde el alumno asumía un rol pasivo; por otro lado, surge con el objetivo de atender las necesidades de la infancia a través de lo que los estudios biológicos y psicológicos concluían.

Como punto de partida, consideramos necesario dar una definición que, a nuestro juicio, esclarece adecuadamente los principios y fundamentos de este paradigma educativo; para ello recurrimos a las siguientes palabras de Lorenzo Luzuriaga:

(...) grupo de instituciones educativas que se caracterizan por su espíritu reformador, por su situación en el campo, con un régimen de internado en pequeños grupos, a cargo de los profesores y sus familias, por la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y por el carácter vital enteramente de los alumnos, tanto en su aspecto físico, como en el artístico, intelectual y moral, dando preferencia sobre todo a la formación del carácter, de la personalidad (Luzuriaga, 1962: 137).

La crisis de la escuela tradicional trae como consecuencia que algunos expertos e interesados en la materia desarrollen teorías alternativas, debido a los grandes cambios que se están produciendo en la educación a finales del siglo

XIX. La escuela debe ir al encuentro de la vida y movilizarla, adaptándose a las demandas del mundo presente y futuro. Para ello, resulta necesario el abandono de las viejas prácticas educativas, centradas en la mera transmisión de conocimientos y con el maestro como único y principal protagonista.

Intelectuales y pedagogos como Comenio, Rousseau y Pestalozzi son el germen principal y más profundo de la llamada nueva educación y de los métodos de la Escuela Activa; mucho antes del nacimiento de la misma, ellos ya habían elaborado una serie de supuestos teóricos sobre la necesidad de dar un nuevo aire a la escuela existente hasta el momento.

Sin embargo, no es hasta finales del siglo XIX cuando la mayor parte de la profesión empieza a advertir aquella necesidad y toman conciencia de los postulados de esos grandes pedagogos; por este motivo, será en aquel momento cuando se empiece a reclamar y a practicar este tipo de educación.

I. GEORG KERSCHENSTEINER Y SU PEDAGOGÍA EN ALEMANIA

La época en que se centra este estudio es el periodo de formación y establecimiento de la República de Weimar, que comprende los años 1.919-1.933; durante aquellas coordenadas cronológicas nuestro protagonista, Georg Kerschensteiner, y su obra adquirirían un gran protagonismo a nivel europeo.

En primer lugar, consideramos necesario poner en antecedentes sobre la situación política vivida hasta ese momento, puesto que son años en los que este autor comienza su andadura en el mundo educativo de forma profesional (como veremos en el capítulo dedicado a su vida y obra). Aquella época se corresponde con el denominado Imperio Alemán (1.871-1.918); un gobierno autoritario y conservador a nivel interno que pretendía convertir al país en el más poderoso a nivel europeo.

Las características que acompañan al lugar de nacimiento de Kerschensteiner, por tanto, pasan por la conversión de este país en un moderno estado-nación. Durante el año 1.871 se quedaba sólo ante el resto de potencias europeas y vivía continuos conflictos políticos que daban lugar a la Primera Guerra Mundial; contienda de la que Alemania sale como perdedora y que concluye en paz con la firma del Tratado de Versalles. Este acuerdo significaría para aquel país la continuación del conflicto bélico sin armas. Posteriormente, se instala la República de Weimar que se desarrolla en situación de adversidad económica y social. Este periodo contaría con una vida corta pero muy intensa.

Una vez realizado este breve apunte sobre la situación histórica y política de la nación alemana, llega el turno de hablar del aspecto educativo del país de forma más concreta. Alemania desarrolla la mayor parte de la infraestructura de su sistema de educación nacional a comienzos del siglo XIX, sin embargo, el gobierno en esos momentos no se encuentra interesado en el progresismo den-

tro del sistema estatal. El Imperio se centraliza en materia educativa con el fin de establecer estándares para todo el territorio.

Pese a aquella situación, Alemania es el país, concretamente en la época del Imperio, más avanzado en teoría pedagógica. De hecho, las universidades alemanas son las que gestan las nuevas corrientes ideológicas de educación y su pensamiento se presenta en libros y revistas, de los que se hacen eco el resto de países europeos más retrasados en este aspecto.

Sobresalieron los esfuerzos y logros que alcanza a nivel educativo el país germano, cuya renovación pedagógica pudo ser constatada por los profesionales que acuden en aquellos momentos desde España, pensionados por la JAE¹. Encontraron en Alemania una organización casi perfecta en los siguientes términos: la obligatoriedad escolar se cumplía escrupulosamente, el analfabetismo era prácticamente inexistente, los edificios y el material de enseñanza reunían todos los requisitos pertinentes, la higiene escolar y los cuidados médicos eran obligatorios en las escuelas, los programas estaban perfectamente estructurados para conseguir un alto nivel de instrucción, etc.

II. PROPUESTA PEDAGÓGICA DE GEORG KERSCHENSTEINER

Kerschesteiner aporta una valiosa contribución a la Escuela Activa por medio de su realización práctica de la ET, en la que presenta como método educativo el trabajo colectivo. Éste enlaza, en la medida de lo posible, con las disposiciones individuales de sus alumnos y, por otra parte, concede un gran valor a la creatividad y al desarrollo del libre espíritu. Consiste básicamente en una escuela en la que se aprende por experiencia con el propio trabajo, mediante una labor intelectual y manual, mecánica y reflexiva, de modo que el trabajo se convierte en un juego.

La ET tiene en cuenta la individualidad de sus alumnos, con la continua actualización de sus propias necesidades, y les educa para aquello a lo que, por sus disposiciones innatas, son íntimamente llamados.

Un análisis pormenorizado de su obra, *Concepto de Escuela del Trabajo*, nos proporciona los principales parámetros que rigen la misma:

—Una escuela del trabajo es, una escuela que tiene en cuenta la individualidad de sus alumnos y que con la continua actuación de sus propias y anímicas necesidades, les educa para aquello a que por sus disposiciones innatas son íntimamente llamados.

—El educador no puede educar nunca al alumno. Cada uno ha de adquirir por sí mismo su educación, y la escuela no puede nunca concluir esta tarea, aunque sea sólo aproximadamente.

¹ Junta de Ampliación de Estudios, iniciativa a cargo de la Institución Libre de Enseñanza gestionada por la Administración pública española.

—Todos los hombres han de ser también acostumbrados, desde el comienzo de su labor educativa, a la idea de que su educación sólo es posible si todos los individuos están dispuestos a fomentar en común los intereses educativos y vitales de los individuos.

Una vez descritos esos parámetros, podemos establecer los principios de la ET:

—La Escuela del Trabajo, es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.

—La Escuela del Trabajo, es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo siente, piensa, experimenta y quiere, sin engañarse a sí mismo, ni a los demás.

—La Escuela del Trabajo, es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a sí mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo puede llegar a la plenitud de que se es capaz por su naturaleza (Kerschensteiner, 1928: 20).

En definitiva, lo que se pretende es la formación del carácter del sujeto a través del trabajo manual o, lo que es lo mismo, del desarrollo de cuatro aspectos: la fuerza de voluntad, la capacidad de pensamiento lógico, la delicadeza del sentimiento y la capacidad de reaccionar o conmoverse.

Esto hace ver que la ET no se refiere simplemente a la mera actividad manual y que, por tanto, tiene un verdadero carácter educativo, a no ser que se utilice como instrumento sistemático de la educación de la voluntad, por encima de la agudeza del juicio para la conquista de bienes espirituales y de la naturaleza del alma.

Una vez descritos los parámetros y principios que rigen la pedagogía de Kerschensteiner, resulta imprescindible destacar que su noción de la ET, o la idea de llevar el trabajo manual a la educación, se halla expuesta en los escritos pedagógicos que datan del siglo XVII, cuyos principales representantes fueron Lutero y Montaigne.

Eso sí, éstos no tenían carácter pedagógico, se proponían exclusivamente satisfacer los gastos de la contienda bélica². A muchos educadores les parecía más humano preparar al niño pobre para la vida de trabajo que le aguardaba fuera de la escuela mediante el aprendizaje de un oficio o una profesión. Sin em-

² Guerra de los treinta años.

bargo fracasaron, porque el trabajo profesional requiere un desarrollo intelectual y físico al que no llega el joven antes de la adolescencia.

Kerschesteiner no es el ideólogo del concepto que acuña: «Arbeitschule». Éste constituía todo un movimiento pedagógico en la Alemania de comienzos del siglo XX, al cual pertenecían diferentes pedagogos como: E. Schenkendorff, A. Pabst, F. Hertel, O. Seinig, H. Scherer, H. Deuzer y sobre todo H. Gaudig (Quintana, 1964: 62).

Por tanto, su originalidad reside en que mientras que estos pedagogos ven en la ET un medio para desarrollar en el individuo la autonomía espiritual de su personalidad, no tienen en cuenta el sentido social, que es lo que caracteriza a la concepción del pensador alemán que nos ocupa.

Por todo ello, las características que mejor definen la ET son: el cuidado y el cultivo de la individualidad sobre la base de las necesidades activas de los alumnos; la autocorrección del trabajo por parte de estos; el autocontrol; el autoexamen del trabajador; y, finalmente, el desarrollo del espíritu social por medio de las comunidades escolares de trabajo.

2.1. Ejemplo de organización de la Escuela del Trabajo en la escuela pública primaria de Alemania

La ET, en la línea de lo dictado por Georg Kerschesteiner, se ha desarrollado en Múnich en todas las escuelas de perfeccionamiento y se ha aspirado a su implantación, y en parte se ha logrado, en las clases superiores de las escuelas primarias de niños y niñas.

Entre las pautas para la incorporación de esta didáctica está la necesaria reducción del horario de enseñanza, puesto que se considera que con mayor actividad por parte del sujeto se obtienen resultados en menor tiempo. Por ello, se reduce éste en los dos primeros años de la enseñanza a cuatro o cinco horas.

Amén de esta actuación, se dividen las clases donde existan más de cuarenta o cincuenta niños, separándolos en dos clases, sólo en algunas de las materias; no resulta necesaria la división general de las clases en todo el plan de estudios, dado que entonces sí sería muy difícil que pudiera llevarse a cabo la ET, resultando perjudicados los sueldos del profesorado. Las asignaturas de historia, lengua o doctrina cristiana no se ven afectadas por esta división; En ellas el trabajo se realiza a través del libro y la palabra del maestro pero, por supuesto, bajo la reflexión del alumno en todo momento.

Por tanto, se conserva el menor número posible de clases para los alumnos y se aumenta para los maestros con la división parcial de las clases. Todo ello no aumenta los gastos en educación, pues los maestros trabajan menos tiempo del reglamentario, y no se incrementa la intensidad del trabajo de éstos,

porque la mayor facilidad y eficacia de la enseñanza en las secciones pequeñas desgasta mucho menos la fuerza física y psíquica del maestro.

La única complicación, por tanto, residía en la composición del plan de estudios, el horario y la entrada de los niños a la escuela a horas diferentes. A continuación se incluye un ejemplo de organización de la ET diseñado por Georg Kerschenteiner y publicado en su obra *Concepto de la escuela del trabajo*³. En el análisis del mismo nos proporcionará algunos datos relevantes en relación al posible ordenamiento de la escuela desde el punto de vista del autor alemán:

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
Mañana						
9-10	Cálculo (30) Lectura- escritura (30)	Enseñanza intuitiva (60)	Lectura- escritura (30) Canto (30)	Cálculo (30) Lectura - escritura (30)	Enseñanza intuitiva (60)	Lectura- escritura (30) Canto (30)
10-11	Religión (60)	Lectura- escritura (40) Gimnasia (20)	Cálculo (40) Gimnasia (20)	Religión (60)	Lectura- escritura (40) Gimnasia (20)	Cálculo (40) Gimnasia (20)
11-12	Enseñanza intuitiva (30)	Cálculo (30)	Enseñanza intuitiva (30) Cálculo (sec. A) (30)	Enseñanza intuitiva (30)	Cálculo (30)	Enseñanza intuitiva (30) Cálculo (sec. B) (30)
Tarde						
2-3	Lectura- escritura (40) Gimnasia (20)			Lectura- escritura (40) Gimnasia (20)		

Las clases impresas en rojo son comunes para las dos secciones: A y B. La sección A fue a la escuela en horario de nueve a once y media, por la mañana; y los lunes y jueves de dos a tres de la tarde; y la B fue a la escuela de diez a doce y media, por las mañanas y los lunes y los jueves de tres menos veinte a cuatro menos veinte. Sólo los miércoles y sábados estuvieron reunidas las dos secciones de nueve a once y media. La sección A estuvo media hora más en la escuela los miércoles; y en el caso de la sección B fue los sábados.

La división de la segunda clase de ensayo se hizo en la misma proporción de tiempo que en la primera en cálculo, enseñanza intuitiva y trabajo manual; fue menor, por el contrario, en lengua materna. De manera que los alumnos tuvieron dieciocho horas de clases semanales; los maestros veintitrés, y el maestro de madera cuatro.

En lo referente a la división de las clases tercera y cuarta, el número de horas ascendió para los niños a veintidós, y se elevó para las niñas a veinticuatro, por añadirse dos horas de labores femeninas que fueron confiadas a una maestra especial. Los maestros de sección tuvieron veinticinco horas de clase; el de trabajo en madera, cuatro; la maestra de labores, dos.

³ Datos obtenidos de la obra KERSCHENSTEINER, G. (1928): *Concepto de la escuela del trabajo*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la Lectura, p. 129.

Tanto en el horario establecido para la primera clase como para las tres restantes es necesario reducir el tiempo indicado en la primera columna, por las pausas ejercidas a favor del descanso de alumnos y profesores.

Estas enseñanzas estaban determinadas por el plan de enseñanza aprobado en 1.911 por el Ministerio para todas las escuelas primarias de Múnich. Y fue influido tímidamente en su nacimiento por la idea de la escuela del trabajo, pues la completa libertad de las clases de ensayo hubiera, naturalmente, permitido un sistema de enseñanza diferente y más perfecta.

De todas las enseñanzas que contempla el plan de estudios es necesario destacar algunas de ellas, desde el fin que mediante la escuela del trabajo se quiere alcanzar. En primer lugar, referido a la enseñanza intuitiva con el dibujo y con el trabajo manual, destacar que hace de las experiencias del niño el punto central y de partida de su actividad. Pues tiene como objeto despertar y fomentar, sobre la base de la agudización y ejercicio de la actividad sensorial, la observación reflexiva; aclarar, completar y ordenar las representaciones existentes, y formar nuevas representaciones y conceptos.

Por tanto, se trata no sólo de ocuparles racionalmente sino de acrecentar su habilidad manual y educar la voluntad para un trabajo cada vez más cuidadoso, transformando así el impulso del juego al impulso del trabajo, es decir, someter cada vez más la actividad del niño a un fin propuesto y a ciertas reglas necesarias para la adquisición de éste.

Ahora bien, para que estas enseñanzas puedan llevarse a la práctica, los requisitos que se han de cumplir por parte del establecimiento educativo son los de contar con un maestro con preparación técnica para la impartición de la materia, y que éste sea capaz de seleccionar las actividades que el niño puede realizar, que no estén por encima de sus posibilidades físicas ni espirituales; en una sala de trabajo donde se encuentren todos los recursos necesarios para el buen trabajo del alumno.

Lo aquí indicado es sólo un ejemplo, y no de un ensayo completamente libre porque los fines de la enseñanza de cada clase y de cada materia fueron de antemano prescritos a las clases de ensayo con la imposición de los planes de enseñanza aprobados para todas las clases.

III. INTRODUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA DE GEORG KERSCHENSTEINER EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LORENZO LUZURIAGA MEDINA

Lorenzo Luzuriaga inicia sus estudios en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid en el año 1.909 y los concluye en el año 1.912, figurando como el número cuarto de su promoción en la sección de Letras. Ese mismo año es nombrado Inspector de Primera Enseñanza. Sin embargo, no es hasta 1.913 cuando Lorenzo Luzuriaga ve cumplidas sus expectativas. Se trata de un año de grandes trabajos, tanto en lo relativo a la inspección como a sus primeros escritos

y publicaciones, así como en la realización de sus primeras traducciones de grandes obras alemanas, como consecuencia de los conocimientos adquiridos en sus años de preparación en la ILE. Pero lo que Luzuriaga espera con total emoción es la concesión de una beca por parte de la JAE para el estudio en las universidades alemanas. El sistema educativo alemán despierta en él un enorme interés, al considerarlo como el porvenir europeo más inmediato.

Aquella beca se le concede por pertenecer a un grupo de personas muy preparadas, con capacidad para seguir cursos en acreditadas universidades del extranjero, y más concretamente de países europeos. Es decir, por pertenecer a una cierta élite intelectual y con alta categoría profesional. En su caso, su interés gira en torno a preocupaciones como el dilema entre escuela pública y escuela privada o su aspiración por conseguir la unificación en educación a través de la educación activa y mediante la educación pública. Con ello pretende acabar con la educación para la instrucción preconizada en el siglo XIX y luchar a favor de una educación por la acción para el siglo XX.

3.1. Recepción de la pedagogía de Georg Kerschensteiner

Una vez en Alemania, la figura del pedagogo alemán Georg Kerschensteiner y sus dos aportaciones principales, la ET y el autogobierno de los alumnos, marcan el pensamiento del pedagogo español en lo relativo a la organización de la vida escolar, basada en la actividad física, manual e intelectual de los propios alumnos.

Desde Alemania, Luzuriaga comienza a enviar sus primeros escritos referentes a la misión que le había sido encomendada por el Ministerio español. Se referían éstos al funcionamiento de la inspección y de la administración de la primera enseñanza. Sus publicaciones abordan el asunto de la educación en Alemania, tratando aspectos como el sistema de graduación, personal docente, inspección, etc. En un primer momento, aquellos escritos remitidos para la colaboración con el *Boletín Mensual de la Asociación Nacional de Inspectores* reflejan la que será la mayor de sus preocupaciones vitales sobre el quehacer pedagógico, ni más ni menos que la Escuela Unificada. Y es en estos momentos, cuando su pensamiento y sus obras dejan claro cuáles son los pedagogos de los que recibe la mayor influencia, y pese a que son varios, destaca sobremanera la figura de Georg Kerschensteiner; éste resulta visible claramente en su obra *La Escuela en Unidad* y en otros títulos que constituyen algunas de las traducciones más importantes de este pedagogo como: *Escuela del Trabajo* o *Problema de la Educación pública*. De todas estas obras hay que destacar un artículo que escribe en 1.914 bajo el título de «La Inspección», donde se plantea el activismo de la ET⁴.

⁴ Término acuñado de la traducción de la palabra alemana «Arbeitschule».

IV. CONCLUSIONES

A diferencia de la mayoría de pedagogos alemanes de su época, que son pensadores teóricos, Kerschesteiner es un hombre de escuela y un organizador de la educación que aporta notables conceptos. Sus escritos pueden considerarse un ejemplo excepcional de la voluntad pedagógica de renovar la educación en Alemania, a partir de la práctica, con la ET.

La filosofía que defiende sobre la escuela es que no ha de tratar de ocupar racionalmente a los niños sino que, al mismo tiempo, es necesario también acrecentar sistemáticamente la habilidad manual. O lo que es lo mismo: educar la voluntad para un trabajo cada vez más cuidadoso y transformar así el impulso del juego en el impulso al trabajo. Por tanto, se trata de someter cada vez más la actividad del niño a un fin propuesto y a ciertas reglas necesarias para su adquisición.

En la actualidad, parece haber caído en desuso el pensamiento de Kerschesteiner, y sólo encontramos vestigios de su teoría en la Historia de la Educación y en la Pedagogía Social. No obstante, resulta interesante volver a retomar y revisar algunos de los principios de su pedagogía, como por ejemplo: la enseñanza profesional, la responsabilidad cívica y un intento de asentar este sistema de educación, como así hemos hecho en la parte dedicada a relatar toda su labor educativa.

Kerschesteiner detentó una concepción de la pedagogía que tuvo gran eco en nuestro país, desde la época de la dictadura de Primo de Rivera y especialmente en la Cataluña de la República; Así lo atestigua Lorenzo Luzuriaga y sus numerosas traducciones, divulgadas especialmente por la editorial Labor, así como otros autores cuyas publicaciones suponen nuestro camino a seguir en un futuro inmediato y sobre las que se incluye una breve referencia en el último punto de este trabajo.

Kerschesteiner, qué duda cabe, estimula el trabajo creativo y artístico, dando menos importancia a la razón y al saber enciclopédico. Los principios básicos de esta teoría eran aprender y trabajar, de esta forma se edificaba una comunidad diferente. Este modelo buscaba un aprendizaje autónomo. Lo más importante de esta teoría es el reconocimiento del método de «aprender a aprender», teniendo en cuenta las exigencias individuales de cada alumno.

En suma, su método de la ET concebía a aquella como un medio en que la persona aprendía por su propia actividad y experiencia. Se basaba en la formación del espíritu social como estrategia para la formación de la voluntad, la elaboración cultural y la defensa de la individualidad del alumno a través del ejercicio de autocorrección, el autocontrol y el autoexamen. En síntesis, se trataba de una propuesta de auto educación tanto intelectual como moral.

Es necesario destacar, desde nuestro punto de vista, las realizaciones a nivel práctico del pedagogo germano, que son claramente visibles en nuestro

sistema educativo con la creación de la escuela de formación profesional, un cruce entre el aprendizaje y la escuela formal. Kerschensteiner propugnaba la enseñanza de las actividades prácticas en el propio lugar de trabajo, paralelamente a su consolidación teórica en el entorno escolar; y la defensa de una prolongación de la educación obligatoria más allá del noveno año de escolaridad, que estaba condicionada a que la instrucción impartida fuera de tipo profesional, idealmente en una escuela de formación profesional.

En definitiva, para Kerschensteiner lo más importante era la práctica, en contra de la simple instrucción teórica. Mediante la colaboración constante entre el maestro y los alumnos, por un lado, y en una colaboración continua de los alumnos entre sí, dentro de un espíritu de comprensión y simpatía mutuas. Lo que implica, por otra parte, una especie de igualdad, por cuanto el maestro deja de ser el que manda e impone para convertirse en el que escucha, aconseja, sugiere, rectifica, ayuda y orienta los razonamientos de su labor. En suma, aquel que se ofrece como un amigo o un hermano mayor y se preocupa, ante todo, de descubrir en sus alumnos sus mejores aficiones y aptitudes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUAYO, A.M. (1932): *Didáctica de la escuela nueva* (Habana, Editorial Cultural).
- BARREIRO RODRÍGUEZ, H. (1989): *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1.889 – 1.936)* (A Coruña, Ediciós do Castro).
- BOWEN, J. (1985): *Historia de la educación occidental. Tomo III. El occidental moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX* (Barcelona, Editorial Herder).
- CAPITÁN DÍAZ, A. (1986): *Historia del pensamiento pedagógico en Europa II. Pedagogía Contemporánea* (Madrid, Editorial Dykinson).
- CHAMORRO BASTOS, O. (2009): «Georg Kerschensteiner y el ideal en la formación del maestro», *Influencias Alemanas en la Educación Española e Iberoamericana (1809-2009)* (Salamanca, Globalia Ediciones Anthemia).
- DILTHEY, W. (1968): *Historia de la pedagogía*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga (Buenos Aires, Editorial Losada).
- GARCÍA HOZ, V. (DIR.) (1964): *Diccionario de Pedagogía*. Tomo II, pp. 550-551 (Barcelona, Editorial Labor).
- LUZURIAGA MEDINA, L. (1962): *Diccionario de Pedagogía* (Buenos Aires, Editorial Losada).
- (1916): *La enseñanza primaria en el extranjero. Países de lengua alemana*. Vol. II (Madrid, Museo Pedagógico Nacional-Editor R. Rojas).
- (1931): *La escuela única* (Madrid, Revista de Pedagogía).

- KERSCHENSTEINER, G. (1925): *El problema de la educación nacional* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- (1925): *El problema de la educación pública*. Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- (1926): El autogobierno de los alumnos, *Revista de Pedagogía*, Vol. 49.
- (1928): *Concepto de la escuela del trabajo*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga (Madrid, Ediciones de la Lectura).
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1994): *Educación social. Antología de textos clásicos. Pestalozzi, Diesterweg, Kerschesteiner, Krieck, Spranger, Nobl, Ruiz Amado* (Madrid, Narcea).

RELACIÓN ENTRE TEATRO Y DOCENCIA UNIVERSITARIA: EL CASO DE PAULETTE GABAUDAN DE CORTÉS

Sara González Gómez

e-mail: saragg@usal.es

Olga Chamorro Bastos

e-mail: olgachb@usal.es

Universidad de Salamanca

INTRODUCCIÓN

El escenario universitario franquista no ofreció el espacio pedagógico más apropiado para el desarrollo de funciones teatrales alternativas. En una universidad centralizada, de corte tradicional y conservador, al servicio de un Estado dictatorial y con un modelo institucional prácticamente inmóvil, difícilmente podían encontrarse cauces para una práctica educadora moderna y liberalizadora. El pesado telón franquista caía sobre los actores universitarios imponiéndoles la puesta en escena de una función verdaderamente inflexible y tediosa.

Sin embargo, el estudio pormenorizado de la historia de cualquiera de las universidades españolas que funcionaban durante el franquismo revela algunos casos docentes particulares que por su valía merecen ser recordados. Los profesionales que los pusieron en marcha se enfrentaron a unas situaciones verdaderamente complicadas, recibieron un escaso o incluso nulo apoyo ministerial y sólo su vocación y su anhelo por una universidad mejor les sirvieron como estímulo para continuar con su trabajo.

A lo largo de estas líneas se dará a conocer el caso de Paulette Gabaudan de Cortés, profesora encargada del Lectorado de Francés de la Universidad de Salamanca¹ desde principios de la década de los cincuenta. Su particular quehacer docente, que combinaba las funciones teatrales de los alumnos con las enseñanzas teóricas del francés, la convirtió en una profesora muy querida, apreciada y valorada por el alumnado universitario. Sin embargo, algunos rasgos de su quehacer pedagógico levantaron ampollas entre los sectores eclesiásticos; este hecho llevó a Paulette a enfrentarse a algunas situaciones de vigilancia y persecución en relación a las lecturas que recomendaba a sus estudiantes (González, 2009: 273-284).

¹ En adelante se emplearán las siglas: USAL.

Este artículo pretende, en primer lugar, dar a conocer el trabajo de Paulette Gabaudan, haciendo especial hincapié en su uso docente del teatro como herramienta pedagógica. En segundo lugar, el estudio de este caso particular nos servirá como acicate para la reflexión en torno a la utilidad del teatro dentro de la formación universitaria y, en concreto, la del profesorado novel. Por tanto, se trata de ahondar en un asunto particular del pasado histórico de la institución salmantina, trascendental por sí mismo, pero trayéndolo al presente como una herramienta que podría reportar excelentes resultados en la formación de alumnos y docentes universitarios.

I. PAULETTE GABAUDAN DE CORTÉS Y EL LECTORADO DE FRANCÉS DE LA USAL

La profesora universitaria Paulette Gabaudan de Cortés, conocida entonces y hoy en día todavía recordada por muchos como «La Madame», llegaba a la USAL a principios de la década de los cincuenta. Se confirmaba su acceso a la misma, de acuerdo a documento dirigido al rector por parte del Delegado del Gobierno francés en España, Bernard Hardion, el 4 de noviembre de 1950². En el mismo, entre otras cosas, se reflejaba lo siguiente:

Al designar a la Sra. Gabaudan, estima el Ministerio contestar a la confianza que le había sido manifestada por la Universidad al dejarle escoger la persona que debía sustituir al Sr. Krynen. Así como dicho señor, es la señora Gabaudan Agrégée de español y sale de la Escuela Normal Superior de Sèvres. Estamos convencidos de que desempeñará su cargo con la misma fe y el mismo entusiasmo que su predecesor. Dado el desarrollo rápido de los estudios de filología romana en la Universidad de Salamanca, hubiera deseado el Ministerio de Asuntos Exteriores mandar a un varón como titular del Lectorado, el cual hubiera sido ayudado por la señora Gabaudan. Esta solución, que ha resultado imposible por este año, no está abandonada para el porvenir y puede estar usted seguro de que las autoridades francesas harán cuánto esté en su poder para estrechar más si cabe los vínculos tan cordiales que existen entre la Universidad de Salamanca y las Universidades francesas.

Venía esta profesora a sustituir la labor desempeñada durante años por el docente M. Jean Krynen, que a finales del año 1949 había sido trasladado por su gobierno a la Universidad de Argel³. En las palabras del Delegado del Gobierno francés se aprecian algunas de las características principales que presentaba el cuadro docente universitario de la época: elitismo y masculinidad. El número de docentes era reducido y, dentro del mismo, el número de mujeres resultaba insignificante en comparación con el de varones. En el texto se disculpaba la imposibilidad de enviar a un varón, al que la profesora podría simplemente haber ayudado. Paulette Gabaudan reunía idénticos títulos de formación, experiencia y otros méritos que el anterior docente que ocupaba el lectorado pero parece ser que su condición de mujer la situaba, a los ojos de los responsables del nombramiento, en una situación de inferioridad. Afortunada-

² Archivo Histórico de la Universidad de Salamanca (AUSA), Documentación Lectorados, febrero a noviembre de 1950, sig. D1 (7) 363/13, 4 de noviembre de 1950.

mente, la profesora llegó a Salamanca y con ella se inició la dirección de un lectorado que resultó beneficiado de su «savoir-faire» profesional.

La principal actuación que puso en marcha fue la utilización del teatro como recurso didáctico. Todos los años, los alumnos del lectorado preparaban una obra teatral con la que perfeccionaban el idioma y, al mismo tiempo, conocían las obras de importantes autores de origen francés. Poco a poco, Paulette se convertiría en una de las principales promotoras del teatro universitario salmantino así como en un referente nacional en la enseñanza del francés.

A continuación, se incluye una breve relación de las obras representadas y de las sesiones de cine organizadas durante los años cincuenta y sesenta en la USAL:

—Curso Académico⁴ 1956/57: representación de escenas escogidas del teatro de Giraudoux.

—C.A. 1957/58: sesión de cine documental y representaciones teatrales de obras de Bourdet y Saint-Exupéry.

—C.A. 1960/61: representación teatral de algunas escenas escogidas de la obra de Anouilh, *Le rendez-vous de Senlis*.

—C.A. 1961/62: «Soirée Montherlant» que comprendió la puesta en escena de *La reine Morte*, *Le Maître de Santiago* y *Le Cardinal d'Espagne*.

—C.A. 1962/63: representación teatral *La farce de Maître Pathelin*.

—C.A. 1964/65: representación del *Amphitryon* de Molière y de Giraudoux.

—C.A. 1966/67: sesiones de cine *Voyage en Gaule*, *Abel Gance*, *L'Académie Française*, *Pantomimes* y *Paris-Balzac*. Como actividad teatral se representó *Aucassin et Nicolette*, «Chantefable» del siglo XIII.

—C.A. 1967/68: escenificación teatral de la obra de J. P. Sastre, *Le diable et le bon Dieu*. Se desarrollaron varias sesiones de cine con las proyecciones de René Clair, *Les Belles de Nuit*, y *Gervaise* de René Clément; sobre la novela de Zola, *L'assommoir*.

—C.A. 1969/70: representación teatral de las *Fábulas de La Fontaine* y proyección del documental *Paris. Balzac* y del largometraje de René Clair, *Les Belles de Nuit*.

El Lectorado de Francés de la USAL se transformó en un magnífico instrumento contra la censura a la que se vio sometida la educación española du-

³ AUSA, Documentación Lectorados, febrero a noviembre de 1950, sig. D1 (7) 363/13, 13 de marzo de 1950.

⁴ En adelante se emplearán las siglas: C.A.

rante la dictadura, así como en un excelente intermediario entre el pensamiento español y francés. Representaciones teatrales de importantes obras así como proyecciones de largometrajes y documentales de origen francés se sucedieron, como podemos observar, a lo largo de los cursos académicos. Basta con leer la siguiente información, publicada en la *Memoria Académica de la Universidad de Salamanca* del curso académico 1965-1966, para cerciorarse de la importancia que llegaron a adquirir dichas veladas teatrales y cinematográficas:

El Lectorado de Francés organiza sesiones de cine con el siguiente programa: Pantomimes, Des maisons et des hommes (Documental sobre urbanismo), París Flash (fantasía) y Fêtes Galantes (sobre Watteau). Entre las actividades del mismo Lectorado hay que resaltar la velada teatral organizada con el diálogo de Didérot, Le neveu de Rameau, interpretada por los alumnos en el Aula Magna de la Facultad el 14 de Marzo. El éxito alcanzado con la representación no sólo hizo necesaria una repetición para atender los deseos de cuantos no pudieron asistir el primer día por incapacidad del local, sino que mereció la invitación del Instituto Francés de Madrid, en el que se repitió la velada el 27 de abril⁵.

Las sesiones de teatro organizadas cosecharon un importante prestigio y, con el decurso del tiempo, la asistencia a las mismas fue creciendo de manera considerable. El público mostraba un gran interés por aquellas representaciones que de un modo enérgico dirigía esta profesora. Pero lo realmente importante de esta actividad no fue el público al que consiguió llegar sino la consecución de una serie de objetivos, planteados por Paulette, por parte del alumnado. De un modo ameno y entretenido, éstos practicaban el idioma, mejoraban su pronunciación y ampliaban su vocabulario con la puesta en escena. Los estudiantes de Literatura Francesa aprendían las obras de los autores que conocían a través de las enseñanzas teóricas y profundizaban en el contenido de las mismas a través del aula-teatro. Y es que la representación escénica en la enseñanza de idiomas resultaba, y resulta, una técnica didáctica que ofrece extraordinarios resultados (Torres, 2004: 407-417).

Gracias a esta idea, la profesora consiguió una elevada motivación del alumnado, una participación e implicación absolutamente deseables y, al mismo tiempo, un aprendizaje del idioma de un modo dinámico y recreativo. Con el tiempo, la experiencia pasaba de una generación a otra y los alumnos iniciaban su andadura en esta asignatura contando con una motivación de base que facilitaba la tarea del docente.

Por este y otros motivos, el Departamento de Lengua Francesa se erigió como un referente durante la segunda mitad del franquismo⁶. Su director, el ca-

⁵ Cf. *AUSA*, Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca (curso académico 1965-1966), Rev. 1178.

⁶ Se incluye en el ANEXO 2 de este texto una noticia-entrevista publicada en el *Boletín de la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Salamanca* en el año 1972 que contiene información de interés sobre el Departamento y la labor desarrollada por Paulette Gabaudan de Cortés.

tetrático de Filología Francesa, Luis Cortés Vázquez, tuvo en Paulette una excelente ayudante. Ambos, unidos matrimonialmente, formaron un tándem profesional perfecto. El trabajo de esta pareja se convirtió en un espejo en el que se miraban otras universidades del ámbito nacional y su labor conjunta resultó, desde nuestro punto de vista, absolutamente loable y encomiable. Sin los medios ni los recursos necesarios, el dúo Gabaudan-Cortés logró representar en el escenario universitario salmantino «una gran obra».

La profesora Paulette Gabaudan demostró una total entrega a la labor docente, puso en marcha actividades innovadoras dentro de una anquilosada universidad franquista y, al mismo tiempo, desarrolló una fructífera labor investigadora que tuvo como resultado un importante elenco bibliográfico⁷.

Cerraremos este apartado con un párrafo publicado en el año 1972 en el *Boletín de la ASUS*, que da muestra de la filosofía que inspiró el trabajo al que venimos haciendo referencia:

*Cuando cualquier disciplina científica es sometida a la rutina, y en el campo de la enseñanza, por ejemplo, no se tiene más ambición que la de cumplir con una profesión, difícilmente se rompen fronteras. Entonces la labor discurre sin pena ni gloria, como manso regajal que no salva obstáculos serios. Pero si hay vocación, si existe capacidad de trabajo, si el rigor científico y la seriedad presiden el quehacer diario, entonces no sorprende que la estimación se vaya filtrando poco a poco hasta convertirse en opinión generalizada. Este es el caso del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Salamanca (...)*⁸.

II. LA UTILIZACIÓN DEL TEATRO EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

El ejemplo que nos aporta la actividad docente desarrollada por Paulette Gabaudan nos anima a la reflexión sobre la posible utilidad del teatro dentro de la formación universitaria. Desde un punto de vista simplista, la representación de una obra teatral como actividad universitaria podría parecer una nimiedad. Sin embargo, un análisis pormenorizado de la misma nos muestra diversos aspectos que con ella pueden trabajarse y alimentarse dentro de las aulas.

En primer lugar, una obra teatral exige la implicación de un número concreto de actores, en este caso de alumnos universitarios. Este hecho posibilita la adaptación de la actividad, optando por una u otra obra en función del número de estudiantes a los que se quiera implicar. Asimismo, el tiempo que se quiera o se pueda dedicar a la actividad condicionará la elección realizada. Por tanto, número de estudiantes y tiempo disponible serán los dos primeros factores a tener en cuenta a la hora de realizar la elección. Normalmente, la representación de escenas escogidas por su utilidad para la materia será suficiente para poner en marcha los mecanismos que a continuación trataremos.

⁷ Se incluye una breve relación bibliográfica en el ANEXO 1 de este trabajo.

⁸ *AUSA*, Boletín de la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Salamanca, nº 33 de 25 de noviembre de 1972, p. 8. Rev. 913/1.

La preparación de una obra teatral por parte de los estudiantes obliga a la retención de una serie de diálogos que favorecen en el sujeto la capacidad memorística. Este aspecto, muy lejos de ser una panacea educativa, sí supone un aspecto que debe ser trabajado de manera continua por parte del alumno, pues facilitará en gran medida la consecución de algunos de sus objetivos educativos.

Asimismo, el aula-teatro fomenta el trabajo en grupo y la dependencia entre compañeros, condición «sine qua non» para que el resultado sea óptimo, lo que repercute en una mejora de la confianza y del compañerismo entre los mismos. En un mundo laboral en el que el trabajo en equipo se convierte en esencial, la formación de profesionales no debe obviar este aspecto. El respeto, la tolerancia o el apoyo mutuo pueden promoverse con actividades como la que nos ocupa.

Por otra parte, la representación de la obra o de las escenas escogidas ante un público supone el desarrollo de destrezas oratorias, algo sumamente importante y necesario en el profesional y que, sin embargo, recibe una escasa atención dentro de las aulas universitarias. La pérdida del miedo a enfrentarse a un auditorio, aunque éste sea sólo el grupo de compañeros, supone la adquisición de una competencia extraordinaria para el sujeto.

Estos son sólo algunos de los aspectos que ya tuvo en cuenta la profesora Paulette Gabaudan de Cortés, junto al básico y fundamental del aprendizaje de un idioma, y que hoy en día pueden seguir aplicándose en las aulas. Con la necesaria e incuestionable adaptación a cada caso particular, el teatro puede convertirse en una excelente actividad, complementaria a otras, para la formación integral del alumno.

2.1. La formación del profesorado universitario novel

La Real Academia Española de la Lengua define novel como un adjetivo que se aplica a aquel «que comienza a practicar un arte o una profesión, o tiene poca experiencia en ellos». Aplicado al profesorado universitario lo utilizaremos como término que engloba tanto a los doctorandos como a los doctores con pocos años de andadura profesional a nivel docente.

Por tanto, más allá de nuestras anteriores consideraciones, traemos a colación la actividad teatral por habernos sugerido personalmente una utilidad práctica singular dentro de la formación del profesorado universitario novel. Este colectivo se encuentra actualmente con una formación absolutamente deficitaria a nivel docente, todo lo contrario que sucede a nivel investigador. Se desarrolla de manera sobresaliente este último mientras se olvida el desarrollo de actividades encaminadas a la formación que permitirá al sujeto enfrentarse, en condiciones óptimas, a sus primeras tareas docentes. No queremos decir con esto que no se desarrollen actuaciones formativas en este sentido, porque sí las hay y las mismas son de calidad, pero sin duda éstas deben aumentar, enrique-

cerse y, sin duda, recibir el apoyo gubernamental e institucional que se merecen. La formación permanente es fundamental para todo el colectivo docente universitario pero también lo es la formación de base o de partida, algo que en múltiples ocasiones parece obviarse.

Un docente comunicativo, expresivo, dinámico y con una modulación de voz adecuada resultará siempre más atractivo para el alumno que el que no posea estas capacidades. Hay sujetos que tienen mayor facilidad para desarrollar este tipo de actuaciones y otros que no la tienen. Sin embargo, en un número importante de casos, la solución es tan simple como la propia práctica. En la universidad, desde hace siglos, el docente aprendía a dar sus clases casi de manera autodidacta, sujeto a la suerte de sus propias condiciones personales y aprendiendo día a día de sus propios aciertos y errores. Hoy en día, con el Espacio Europeo de Educación Superior y las grandes reformas universitarias, no tiene sentido el pasar por alto este tipo de formación. Con una pequeña ayuda práctica, como puede ser la simulación de situaciones de aula o la escenificación teatral, el profesor puede ir adquiriendo ciertas destrezas que le ayudarán a mejorar su práctica docente, si es que ya la desarrolla, o le proporcionarán las herramientas adecuadas para enfrentarse a sus primeras situaciones de este tipo.

Por tanto, las dinámicas de grupo, con la utilización de la representación teatral como actividad concreta, podrían resultar adecuadas en la formación del docente universitario novel. A través de las mismas se favorecería e impulsaría la adquisición de competencias absolutamente imprescindibles en un buen docente. Se fomentaría una buena comunicación entre los miembros del grupo de trabajo, promoviendo así la confianza, el apoyo mutuo y la solidaridad entre compañeros. Todos estos aspectos son claves dentro del trabajo universitario pero, desafortunadamente, no siempre son plausibles en los pasillos, aulas y departamentos universitarios. De este modo, si desde la formación de base del profesor novel se involucra al mismo en actividades que le pongan en contacto con su grupo de iguales, que le hagan tomar una mayor confianza con los mismos y que, en definitiva, impulsen un verdadero compañerismo, la gran beneficiaria de esta situación no sería otra que la propia institución universitaria y los alumnos que dentro de la misma se forman.

Por otro lado, este tipo de actividades teatrales podría utilizarse como estrategia para la consecución de una correcta oratoria en el docente y la adquisición de una serie de destrezas fundamentales para hablar en público. Este hecho es una de las principales dificultades con las que se encuentra el profesor novel que se enfrenta por primera vez a una clase, sin haber recibido ayuda ni apoyo previo en orden a su dialéctica. Un sujeto totalmente capaz de argumentar, dialogar y discurrir en condiciones normales puede verse bloqueado ante la situación pública. Por tanto, la representación teatral, que no debería darse como algo aislado sino como parte de un conjunto de actividades relacionadas con lo que venimos hablando, traería excelentes resultados en la formación de estos nuevos docentes universitarios.

Asimismo, la carrera universitaria actual del profesor se encuentra totalmente ligada a la investigación. Este hecho conduce, por un lado, a la publicación de sus trabajos en revistas especializadas pero, también, a la defensa de comunicaciones y ponencias en congresos, coloquios y otros eventos de carácter científico. Esta situación conduce a algunos docentes noveles a situaciones de estrés y «pánico escénico» que podrían ser atajadas con prácticas de este tipo.

Por todo ello, consideramos que la utilización del teatro en la formación de profesorado universitario novel traería consigo grandes beneficios para la vida universitaria. Un profesorado mejor cualificado, apto para enfrentarse a las situaciones cotidianas y capaz de llegar de un modo adecuado al alumnado, repercutiría de manera directa en una mejora de la calidad de la enseñanza.

III. CONCLUSIONES

El particular ejemplo de la profesora Paulette Gabaudan de Cortés se adelantó, en cierta medida, al quehacer universitario general del franquismo. Evidentemente, su propuesta formativa para los estudiantes de francés no fue algo visionario pero sí se convirtió en un recurso didáctico que propició excelentes resultados.

El estudio de este caso particular nos ha sugerido las ideas planteadas en este trabajo. Por tanto, utilizamos un ejemplo del pasado para proponer estrategias didácticas aplicables al presente. La utilización de las representaciones teatrales como herramienta para la mejora de la formación de profesores universitarios noveles es una propuesta pedagógica más, que podría tenerse en cuenta, junto a otro núcleo de actividades, para este fin.

La sociedad actual exige la existencia de un docente universitario con una firme y fluida competencia comunicativa. Para la consecución de una formación integral de los individuos resulta esencial que el profesorado sea un excelente comunicador; Un profesional capaz de llamar y mantener la atención del alumno, de motivarlo y de fomentar su participación activa. Sin embargo, la formación de docentes universitarios noveles adolece en este aspecto. El joven que por vocación desea adentrarse en el mundo profesional universitario se encuentra con numerosos obstáculos que impiden una verdadera y adecuada capacitación profesional.

Por otra parte, dentro de la institución universitaria, el trabajo en equipo se convierte en una herramienta fundamental tanto para la docencia como para la investigación. Cuando los miembros de un departamento o de un equipo de investigación son capaces de aunar sus esfuerzos, de colaborar entre ellos y de trabajar de manera conjunta, los resultados que consiguen son excelentes. Por tanto, resulta totalmente necesario el destierro, en este caso, del individualismo. La competitividad reina en esta sociedad pero ésta puede convertirse en un arma de doble filo que no beneficia, en absoluto, a la universidad.

Unos docentes universitarios capaces de convivir laboralmente de una forma armónica, acostumbrados al trabajo en equipo y a la colaboración, redundaría en una mejora plausible de la institución. En definitiva, algo tan simple generaría grandes beneficios. Sin embargo, esta situación no deja de ser algo idealista a la luz de lo que puede observarse dentro de los centros universitarios actuales.

Todos estos son sólo algunos de los aspectos que podrían fomentarse y trabajarse a través de actividades teatrales. La utilización del teatro en el aula universitaria no deja de ser una idea sencilla pero a la luz de lo expuesto en este trabajo: quizá pequeñas ideas puedan lograr grandes resultados; y no sería la primera ni la última ocasión en la que actividades de este tipo se revelan como herramientas absolutamente eficaces.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y GIOVANNA BISCU, M. (2009): *El aula de teatro universitario: crisol de experiencias formativas y profesionalizadoras*, Univest09. (<http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/10256/2043/1/234.pdf>) Consulta de 16 de agosto de 2011.
- GONZÁLEZ GÓMEZ, S. (2008): Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970), *Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, Influencias Francesas en la Educación Española e Iberoamericana (1808-2008)*, pp. 51-66 (Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta).
- (2009): El poder de la Iglesia en la Universidad de los años 50: persecución de obras literarias en el Lectorado de Francés de la Universidad de Salamanca (1958), *Temas y Perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy*, pp. 273-284 (Salamanca, Globalia Ediciones Anthema).
- TORRES NUÑEZ, J. J. (2004): Teatro español/inglés para enseñanza secundaria y universidad, *CAUCE: Revista de Filología y su didáctica*, nº 27, pp. 407-417.
- (1993): Drama versus teatro en la educación, *CAUCE: Revista de Filología y su didáctica*, nº 16, pp. 321-334.

ANEXOS

En este último apartado se presentan los dos Anexos referenciados en el texto y que completan la información proporcionada:

Anexo 1. Bibliografía Paulette Gabaudan de Cortés

Libros:

- GABAUDAN DE CORTÉS, P. (1979): *El Romanticismo en Francia (1800-1850)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (1996): *Obra dispersa de etnografía. Selección de escritos de Luis Cortés Vázquez*. Salamanca: Centro de Cultura Tradicional – Diputación de Salamanca.
- (2005): *El mito imperial. Programa iconográfico de la Universidad de Salamanca*. Valladolid: Junta de Castilla y León – Consejería de Cultura y Turismo.
- (2005): *Iconografía renacentista de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- (2006): *Luis Cortés: Fotógrafo y cineasta*. Junta de Castilla y León – Consejería de Cultura y Turismo.

Publicaciones junto a otros autores⁸:

- GABAUDAN, P. y HERNÁNDEZ HERRERO, J. (1962): *La familia y el matrimonio en Molière*.
- GABAUDAN, P. y ABELLAS RODRÍGUEZ, A. M^a. (1974): *La politique romaine en Orient à travers les tragedies de Corneille*.
- GABAUDAN, P. y LOZANO SAMPEDRO, M^a. T. (1981): *Les proscrits de Balzac et l'esotérisme Balzacien* (memoria de licenciatura).
- GABAUDAN, P. y CORTÉS, Luis. (1994): *La Chanson de Roland*. Francia, Nizet.
- GABAUDAN, P. y CORTÉS, Luis. (1995): *La fachada de San Esteban*. Salamanca: Diputación de Salamanca.

Colaboración en obras colectivas:

- GABAUDAN DE CORTÉS, P. (1991): Un poète de la nature au XIII siècle: le Capucin Yves de Paris, *Estudios Humanísticos en homenaje a Luis Cortés Vázquez*, vol. 1, pp. 243-263.
- (1998): La Sibila y sus mitos en la fachada de la Universidad de Salamanca, *Mitos: Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica*, vol. 2, pp. 410-419.
- (2004): Carlos V Emperador romano en la fachada universitaria salmantina, *Política y cultura en la época moderna: cambios dinásticos, milenarismos, mesianismos y utopías*, pp. 579-594.

⁸ Se han incluido sólo algunos ejemplos de las numerosas Memorias de Licenciatura y Tesis Doctorales que la profesora Paulette Gabaudan de Cortés dirigió en la Universidad de Salamanca.

- (2005): Les noms des personnages de Molière, *Homenaje al profesor D. Francisco Javier Hernández*, pp. 273-284.

Artículos de revistas:

- GABAUDAN DE CORTÉS, P. (1986): De quelques clichés sur les libertins, *Estudios Franceses*, nº 2, pp. 77-108.
- (1987): La Renaissance et ses masques, *Estudios Franceses*, nº 3, pp. 65-86.
- (1988): Un decor pour Andromaque ou la nuit troyenne, *Estudios Franceses*, nº 4, pp. 61-75.
- (1990): Rousseau et révolutions, *Estudios Franceses*, nº 5, pp. 41-58.
- (1990): Texte et mise en scène, *Estudios Franceses*, nº 6, pp. 9-22.
- (1991): De Amicitia: Silvandre théoricien de l'honneste amitié, *Estudios Franceses*, nº 7, pp. 35-51.
- (1993): Guez de Balzac ou La crise du héros, *Estudios Franceses*, nº 8-9, pp. 65-84.
- (1995): La imagen mítica de Carlos V en el programa iconográfico humanista de la Universidad de Salamanca, *Salamanca: Revista de Estudios*, nº 35-36, pp. 29-102.
- (1997): La Dulcinée de Baty et sa version espagnole, *Thélème: Revista complutense de estudios franceses*, nº 11, pp.323-335.
- (1998): La iconografía de la Universidad de Salamanca: el Mito Imperial, *Cuadernos de Arte e Iconografía*, tomo 7, nº 13, pp. 39-98.
- (2002): Un refrán en la escalera noble de la Universidad de Salamanca, *Paremina*, nº 11, pp. 39-47.

Anexo 2

Se recoge como documento adjunto a este artículo una entrevista realizada al Departamento de Lengua Francesa, en el año 1972, y publicada en el *Boletín de la ASUS*. Se han eliminado algunas partes de la misma debido a su extensión, conservándose los apartados más relevantes para este trabajo. El documento completo puede consultarse en:

AUSA. Boletín de la Asociación de Antiguos Alumnos y Amigos de la Universidad de Salamanca (ASUS), nº 33 de 25 de noviembre de 1972, pp. 8-9. Rev. 913/1.

El Departamento de Lengua francesa, modelo de eficacia y organización

Cuando cualquier disciplina científica es sometida a la rutina, y en el campo de la enseñanza, por ejemplo, no se tiene más ambición que la de cumplir con una profesión, difícilmente se rompen fronteras. Entonces la labor discurre sin pena ni gloria, como manso regajal que no salva obstáculos serios. Pero si hay vocación, si existe capacidad de trabajo, si el rigor científico y la seriedad presiden el quehacer diario, entonces no sorprende que la estimación se vaya filtrando poco a poco hasta convertirse en opinión generalizada. Este es el caso del Departamento de Filología Francesa de la Universidad de Salamanca, que partiendo de cero hace 16 años, es actualmente el centro universitario de enseñanza francesa más prestigioso de nuestro país y del que nuestra Universidad puede sentirse legítimamente

orgullosa. Con este Departamento nacía la Sección de Modernas, siendo nuestra Facultad de Filosofía y Letras la primera en España en tener dicha sección.

El catedrático don Luis Cortés Vázquez, impenitente buceador en tantas manifestaciones de la cultura, especialmente en las que atañen a la literatura francesa de la Edad Media, es el alma de esta Departamento al que se entrega con una generosidad de la que sus estudiantes son los primeros y más directos beneficiados.

Junto a él, su esposa Mme. Paulette Gabaudan, su más directa colaboradora, mujer de extraordinaria dimensión humana y cultural, que da vida al pensamiento de Claudel de que «el orden es el placer de la razón». Dos vidas entregadas con pasión y asiduidad a un bello trabajo, que recogen el fruto de su esfuerzo en esa bien ganada fama de regentar un Departamento ejemplar.

(...) Junto a la entrada del Seminario en el tablón de anuncios, hay una nota escrita a máquina, elocuente expresión de quien vive para darse, de quien no limita su pedagogía. En ella se invita a visitar la biblioteca, a estudiar a cuantos tengan inquietudes por la lengua o la literatura de Molière.

¿Incluso no siendo universitario, don Luis?

Aún no siéndolo. Cualquier persona que desee consultar cualquier libro, que quiera adentrarse en este terreno, tiene estas puertas siempre abiertas.

¿Cómo funciona el Departamento?

Creo que bien. Quizás con menos profesorado que otros, pero en líneas generales me siento satisfecho. La seriedad y la labor continuada de muchos años puede traducirse en el hecho, por ejemplo, de que de aquí han salido un catedrático de Universidad (...), cerca de 40 catedráticos de Instituto y muchísimos adjuntos.

¿Comparte usted la opinión de que dirige el mejor Departamento de francés de España?

Yo no soy quien para opinar sobre esto, pero sí puedo asegurarle que los estudios de francés en esta Universidad han tenido la suerte de contar desde hace muchísimos años con la presencia de mi mujer, que es quien ha dado continuidad y rigor a los mismos. Ella tiene los grados académicos más altos que se pueden dar en Francia y su trabajo aquí, como es bien sabido, ha sido y es muy fecundo; sí puedo decirle que hay muchos licenciados que a la hora de solicitar un puesto de trabajo, ponen entre sus méritos el haber sido alumnos de este Departamento, aunque en algunos casos sólo lo hayan tocado muy tangencialmente.

(...)

¿Frustran su formación quienes no continúan sus estudios tras la licenciatura?

En muchos casos sí, pues es quedarse a mitad de camino. Es muy humano, y yo lo comprendo, que se tengan ganas de situarse y de empezar a vivir, pero muchas veces esa precipitación va en perjuicio de una adecuada formación. Como por añadidura nuestros licenciados se colocan sin dificultad, muchos prefieren trabajar con el bagaje intelectual de la licenciatura y no esperan a realizar su tesina o tesis doctoral. Pero, en general, nuestros estudios tienen fama de muy eficientes y rigurosos, lo mismo que nuestros exámenes.

(...)

¿Qué otras actividades se realizan en el Departamento?

En el campo cultural vamos con frecuencia mucho más allá de lo que nos permiten nuestras posibilidades. Llevamos, por ejemplo, 16 años haciendo teatro francés de notable categoría, poniendo en escena obras de todo tipo y época, desde las primeras manifestaciones del teatro francés, caso del pasado año, hasta autores de hoy día como Montherlant o Sartre, que también hemos representado, sin olvidar, naturalmente, a los clásicos como Gorneille, Moliere, Racine, etc. Organizamos conciertos, conferencias, exposiciones. En estos días, por ejemplo, se está celebrando un ciclo de cine que ha despertado un gran interés y para el mes próximo tenemos programado un concierto de arpa y flauta.

(...)

¿Cuál es el baremo para saber cuál es la salud actual de su Departamento?

(...) Todos los años la Embajada Francesa, organiza un concurso de redacción en francés con un tema literario igual para todos los centros de enseñanza. Ininterrumpidamente nosotros obtenemos premios y con mucha frecuencia el primero.

ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN COLECTIVOS VULNERABLES: REFLEXIONES PARA BUENAS CONDUCTAS EN INVESTIGACIÓN

Héctor Opazo Carvajal

e-mail: hector.opazo@uam.es

Pablo Rodríguez Herrero

e-mail: rhpablo@hotmail.com

Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La investigación educativa, como cualquier otro tipo de exploración científica se caracteriza por ser una indagación sistemática que se mantiene en el tiempo mediante la planificación y la autocrítica, con una evidente necesidad de sometimiento a la revisión pública y de comprobación de sus resultados (Stenhouse, 1998). Este proceso de elaboración de conocimiento conlleva en sí mismo el desarrollo de un procedimiento *laboral* y una *fuertza de trabajo*, ambas realizadas por los investigadores, quienes constantemente escogen opciones al crear nuevos conocimientos que no deben considerarse como alternativas inocentes y/o totalmente técnicas (Connell, 1997).

Hostetler (2005) indica que la comunidad educativa y la sociedad en conjunto esperan de los investigadores la experticia en los múltiples procesos investigativos en los cuales se desempeñan, pero estas expectativas tambalean en relación a su manejo de los fines éticos de la investigación, sugiriendo que este colectivo puede ser ciego a las cuestiones del bienestar de otros. Si a esto se añade la frágil humanidad que rodea el curso de una investigación, es necesario preguntarse cuáles son las herramientas, conocimientos y competencias adecuadas para soportar futuras situaciones de vulnerabilidad en la labor investigativa, producidas por limitadas experiencias previas en investigación o insuficiencias personales de conocimiento científico (Opazo, 2011).

Los investigadores educativos -noveles o experimentados- han de ser conscientes de las múltiples dificultades y limitaciones que rodearán sus emprendimientos, visualizando previamente las dimensiones éticas de las investigaciones a desarrollar, pero es necesario considerar que en cualquier intento de

explicar el amplio campo de la ética de la investigación educativa es obligatorio reconocer que el campo profesional de la educación ostenta una composición de diversa naturaleza y proveniencia (Small, 2001) que provoca la proyección de distintas perspectivas teóricas y metodológicas, generando múltiples proposiciones éticas, particularizadas según la formación y la perspectiva epistemológica de la cual se provenga (Tójar y Serrano, 2000).

Considerando lo expuesto, es urgente la necesidad de realizar un intercambio profundo de opiniones entre investigadores, a fin de explicitar y/o asumir, por ejemplo un código de ética determinado, pero antes de iniciar cualquier discusión es interesante tomar como punto de inicio las siguientes preguntas (Sañudo, 2006):

- ¿Es necesario un código de ética para los investigadores educativos?
- ¿La existencia de un código limitará la libertad y autonomía de los investigadores?
- ¿Estas normas son instrumento pueden ser herramientas de control hegemónico de la investigación?
- ¿Es viable continuar desprotegiendo a quienes son sujetos de investigaciones indiscriminadas? (e.g. infancia, discapacitados, minorías étnicas, sexuales, etc.).
- ¿Es posible desarrollar investigación sin garantías de un uso beneficioso para la educación?
- ¿La desregulación ética protege a alguien?

No ha de olvidarse que todas las investigaciones realizadas en situaciones que involucran a seres humanos tienen en todo momento una dimensión ética ineludible, siendo la investigación educativa obligada a plantearse profundamente su relación con ella y sus participantes.

I. TIPOS DE CONOCIMIENTO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ÉTICA Y PROBLEMAS ÉTICOS

Jacques Rancière plantea que hay dos mentiras fundamentales: *la del que declara digo la verdad y la de aquél que afirma no puedo decir nada* (2010: 83). En lo que respecta a la reflexión sobre la ética de la investigación educativa, dicha afirmación puede posicionarse como un elemento de crítica a lo que entendemos y hacemos *desde y para ella*. La complejidad del *fenómeno ético* es evidente y se expresa por la asociación de múltiples nociones antinómicas pero no por ello contradictorias, obligando a salvaguardar *humanamente* la integridad de los aspectos asociados a la ética de la investigación desde una perspectiva *compleja*, reconociendo en su composición que no solo es existen dicotomía de uno-múltiple sino que esta comprende *en sí dialógica y polilógica* (Morin, 2006: 442).

Es necesario comprender que la construcción del conocimiento científico y del conocimiento educativo, en particular se realiza por múltiples actores profesionales, quienes en el proceso de investigación incorporan sus propios aprendizajes culturales y particulares en estos actos, delimitando y otorgando una identidad particular al área de las denominadas *ciencias de la educación*. Este tipo de *particularidad* se transfiere a su vez a los tipos de conocimiento y de investigación educativa (Connell, 1997) que pueden organizarse de manera general en:

–*Positivista*: Predominante en el modelo occidental contemporáneo; aspira a crear una base científica para la práctica docente, teniendo su base institucional en universidades y los institutos de investigación.

–*Rápido y Descuidado (Quick-and-Dirty)*: Se desarrolla para satisfacer las necesidades de los administradores y políticos de la educación; su base institucional es el aparato administrativo que gestiona los sistemas educativos (Ministerios, Administraciones locales, etc...)

–*Centrado en los docentes*: Proceso de producción de conocimiento integrado de *manera refleja* en la práctica docente; no tiene denominación ni constituye regularmente teoría.

En el intento de convocar a la reflexión del tema, es necesario entender que la *ética* como *disciplina* pregunta directamente por las dicotomías racionales entre lo correcto e incorrecto (o bueno-malo); está compuesta de principios morales, normas y procedimientos para el análisis de hechos y teorías sobre el significado y sentido de la vida humana. La *ética de la investigación* asume por su parte la labor de generación de objetivos, políticas, leyes y estándares que han de respetarse por la intervención directa en los procesos de seres humanos (Drane, 2004).

Por otro punto, la *ética profesional en la investigación educativa* es un conjunto de derechos y deberes de los investigadores participantes en este campo profesional (Jiménez García, 2008), siendo necesario reconocer que la decisión sobre la ética y lo considerado como ético se toma en las comunidades de discurso y práctica, que comparten determinados valores y visiones del mundo (Sancho Gil, 2011) cerrando las decisiones únicamente a los profesionales dedicado al área.

Cuando pensamos en esta *ética en la investigación* es inevitable pensar en códigos que encarnan elementos característicos de *buena* conducta, tanto grupales como individuales, basados en la adhesión a un conjunto de principios *explícitos* e *implícitos*, *abstractos-impersonales*, o *concretos-personales* (Zimbardo, 2007). Las funciones de los códigos se pueden determinar en dos aspectos (Sandín, 2003):

Identificar el *estatus profesional* de la categoría del trabajo de investigador educativo, estableciendo obligaciones, funciones, prácticas, etc.

Intentar hacer explícito el *ejercicio de la profesión de investigador educativo* hacia el bienestar de la disciplina y de las personas a quienes se dirige el trabajo, por sobre toda consideración particular.

Estimando que el trabajo del investigador educativo puede ser considerado como *beneficioso*, es su responsabilidad generar conexiones fuertes y evidentes en torno al significado del bienestar humano (Hostetler, 2005) asumiendo que este concepto, junto con las reglas y normas de la propia investigación han sido socialmente contruidos, encontrándonos *con la dificultad de establecer un comportamiento ético universal que trascienda los espacios y los tiempos* (Sancho Gil, 2011: 40).

Existen un conjunto de problemas éticos específicos surgidos de las nuevas formas de producir conocimientos en las ciencias en general, destacando Emilio Muñoz (2008) que estos se fundan en la [1] búsqueda desordenada de la competencia, con la *excelencia* como meta a cualquier costo, [2] con la existencia de errores investigativos recurrentes, generando retractaciones y/o retiro artículos publicados, además de [3] fraudes científicos. A lo anterior se suma [4] la adoración de los investigadores por el impacto de sus publicaciones científicas, generándose el fenómeno de la *impactolatría*. A lo anterior se unen los [5] conflictos de intereses en la práctica científica, en específico a lo definido como *conocimientos prohibidos* o que puedan poner en riesgo la humanidad y [6] la mercantilización del conocimiento, que usándose como elementos intercambiables de valor económico.

II. CONOCIMIENTO ANTE LA CIENCIA NEOLIBERAL: PERMEABILIDAD ÉTICA FRENTE A UTOPIÁS

Considerando el punto de la mercantilización actual del conocimiento, la permeabilidad sufrida por la investigación y la educación de la denominada *ciencia neoliberal* (Fernández Rodríguez, Ortega Gaite y Becerril González, 2011) y su particular forma de desarrollar conocimientos, genera *mitos* que influyen tanto en la manera de realizar exploración científica, en la forma que los investigadores se relacionan con su ejecución e inevitablemente en los valores personales y profesionales de este colectivo profesional.

Actualmente su impacto es evidente en las formas del financiamiento de la investigación y *en las transformaciones en la ética de la comunidad académica derivadas de las nuevas exigencias del capitalismo académico y uno de sus vástagos, la ciencia mercantil* (Fernández Rodríguez, Ortega Gaite y Becerril González, 2011: 294). Dentro de sus *mitos* que se conocen actualmente se destacan:

–*Crecimiento sin fin*: no existen límites materiales para la *manipulación-explotación* creciente de los recursos y de la capacidad de carga del planeta tierra y de la propia humanidad. En caso de la emergencia de limitaciones, estas pueden solucionarse mediante respuestas tecnológicas. Este mito rebaza el «imaginario» constituyéndose en una exigencia estructural para el funcionamiento de la sociedad del capital, teniendo escasa relación con los niveles de bienestar y consumo de los colectivos sociales.

–*Naturaleza humana*: Desde esta concepción, el ser humano es *naturalmente* egoísta e individualista, siendo su *leitmotiv* el beneficio propio a cualquier precio. El modelo de mercado total sería quien mejor expresa la naturaleza universal humana, permitiendo el despliegue máximo del potencial de creatividad y libertad.

–*Desarrollo lineal y progresivo de la tecnología*: Se entiende que el modelo tecnológico hegemónico de la *sociedad industrial occidental* es de carácter ascendente, de contenido político neutro, condicionando de esta manera las restantes dimensiones sociales e invisibilizando relaciones de poder, permitiendo la reproducción de las relaciones de desigualdad y dominio con colectivos vulnerables y la sociedad en general.

–*Historia Universal*: Europa Occidental y de América del Norte son *patrones de referencia universal* a partir de la cuales se ha de abordar el estudio de las carencias y deficiencias de toda otra experiencia, histórica, técnica, etc., incluida la experiencia de vida de todo ser humano.

–*Sociedad sin intereses, sin estrategias, sin relaciones de poder ni sujetos*: Se invisibilizan a los sujetos y colectivos; junto a ellos desaparecen sus acciones estratégicas, controlándose los conflictos y oposiciones.

Es necesario tener en cuenta que en la propia práctica investigativa las consideraciones éticas y dilemas morales jugarán siempre un lugar central, convirtiendo la investigación educativa en un proceso carente de neutralidad natural (Sikes, 2006). Frente a esto, las pautas de actuación y los conocimientos relacionados a códigos y normas éticas existentes, asociados a una sólida formación ética de los investigadores han de convertirse en elementos centrales de mejora de las prácticas de investigación, desarrollando decididamente la profesión investigadora desde una perspectiva crítica y comprometida, que ha de estar íntimamente unida a la disposición personal del investigador de llevarlos a la práctica, haciéndoles conscientes que mediante su aplicabilidad es posible desarrollar prácticas éticas en diversos contextos de trabajo (Hopkins, 2007).

III. NORMAS, CÓDIGOS Y MARCOS ÉTICOS DE INVESTIGACIÓN

Las circunstancias históricas y los valores particulares de los tiempos han influido directamente en la creación y corrección de las múltiples normas y códigos éticos de la investigación, emergiendo estas desde las diversas situaciones particulares de las disciplinas de conocimiento vinculadas en su creación. Los científicos y agencias gubernamentales - nacionales e internacionales - han desarrollado códigos de conducta alrededor de principios claves de *respeto a los seres humanos, beneficencia y justicia*, asociados comúnmente a la consideración explícita del consentimiento informado de los participantes y la confidencialidad de los datos (Israel y Hay, 2006).

El establecimiento de códigos de ética en investigación con seres humanos se motivó por las revelaciones de los experimentos médicos llevados a cabo por médicos nazis en los campos de concentración alemanes durante el Tercer Reich (Schüklenk, 2000), siendo el año 1947 clave para el desarrollo de la ética en investigación a nivel mundial, debido al desarrollo del Código de Nuremberg (OHSR, 2011) el cual orienta con principios considerados fundamentales para el establecimiento de procesos de investigación con seres humanos, entre los cuales se establecen como máximas investigativas aspectos como [1] el consentimiento voluntario del ser humano; [2] el experimento realizado debe producir resultados provechosos para el bien de la sociedad; [3] debe evitarse todo tipo de lesiones, sufrimiento físico y/o mental innecesario, acciones incapacitantes o la muerte ; [4] La persona -sujeto experimental- debe tener la facultad para finalizar unilateralmente si considera que ha alcanzado un estado físico y/o mental donde la continuación le cause daño. Esta situación se extiende a los investigadores

El Código de Nuremberg fue impulsor de la discusión sobre la necesidad del uso de principios de regulación ética, asociándose directamente con la creación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada el año 1948. En el año 1964, la Asociación Médica Mundial adopta en una serie de principios éticos para las investigaciones experimentales en seres humanos, denominada como la Declaración de Helsinki (W.M.A., 2011), teniendo un impacto directo en las prácticas de experimentación humana y en la relación que debe sostener la investigación con colectivos en situación de vulnerabilidad, estableciendo recomendaciones especiales con respecto a personas en situación especial, como aquellas con privación de libertad y diversidad funcional (comúnmente conocida como discapacidad).

Por su parte el Informe Belmont del año 1979 (NIEHS, 2011) plantea como principios éticos básicos de investigación [1] *el respeto por las personas*, [2] *beneficencia* y [3] *justicia*. Estos son en sí mismos justificaciones para los diversos principios éticos y evaluaciones de actividades de los seres humanos, aceptados por nuestra tradición cultural.

En lo que respecta a la emergencia de estos códigos de investigación, fundan su aparición en la prevención de los *cuatro problemas éticos fundamentales* (Buen día y Berrocal de Luna, 2001) que en situaciones de trabajo con colectivos en situación de vulnerabilidad han de considerarse permanentemente en todo el diseño de la investigación a fin de evitar: [1] ocultar a participantes la real naturaleza de la investigación y/o hacerles participar sin consentimiento; [2] exponer a participantes a procesos que pueden provocarles perjuicio o disminuir su propia estima; [3] invadiendo de su intimidad; [4] privándoles de los beneficios de la investigación.

Stutchbury y Fox (2009) indican que los investigadores educativos en un primer lugar, deben ser conscientes de las normas, leyes y códigos de conducta

existentes que ha de determinar sus acciones mientras llevan a cabo sus procesos investigativos, dado que están ligadas íntimamente con el mantenimiento de la integridad de la investigación educativa.

IV. CONSIDERACIONES ÉTICAS PARA PARTICIPANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD

El Informe Belmont de 1979 (NIEHS, 2011) incluye por dos convicciones éticas base para el trabajo con colectivos en situación de vulnerabilidad: [1] todos los seres humanos deben ser tratados como agentes autónomos y [2] todas las personas con una autonomía disminuida tienen derecho a ser protegidas. Dichas convicciones requieren como prerequisites morales el reconocimiento de esta autonomía y de la necesidad de protección de aquellos en condición de autonomía reducida.

Es por ello que junto con el respeto que todos nuestros participantes requieren y sobre todos aquellos en condiciones de vulnerabilidad evidente, entendiendo por ello no solo a los usualmente considerados como «disminuidos en su autonomía», se hace necesario cumplir con aspectos como el [1] voluntariedad de participación [2] consentimiento informado, [3] información adecuada y adaptada para la [4] comprensión de los participantes, [5] valorando regularmente durante el proceso el riesgo-beneficio potencial de la investigación, entendiendo que la dignidad, honra y autoestima son valores a cuidar en cualquier persona, inherente a su condición, credo, etc.

La existencia de colectivos vulnerables como minorías sexuales, raciales, diversidad funcional o aquellos económicamente más débiles, enfermos, colectivos de extremos cronológicos (niños y ancianos), reclusos en instituciones, etc. obligan a ser conscientes de su estado de dependencia y autonomía limitada, teniendo responsabilidad los investigadores en generar las condiciones de defensa y respeto por su integridad, plasmándose estos elementos en los diseños de investigación y en todas sus fases asociadas.

V. IDEAS CONCLUSIVAS

Finalizando, es necesario reconocer que el perfil profesional del *investigador educativo* obliga a desarrollar competencias que superan ampliamente el simple conocimiento o especialización en saberes concretos, siendo la universidad encargada de proporcionar los elementos de comprensión de lo que es y ha de ser *carrera investigadora*, emergiendo la formación ética como un elemento para clave para el desarrollo la actividad.

La actividad investigadora es eminentemente profesional, frente a lo cual y tomando en cuenta las palabras de Antonio Bolívar (2005) estas actividades [1] tienen metas internas que le otorgan sentido, y su meta en sí misma es satisfacer determinadas demandas sociales, que es el bien de la profesión; todo pro-

fesional [2] debe poseer las virtudes propias de su ejercicio con excelencia; además su propia profesión investigadora y el conjunto de profesionales que la conforman deben darle carácter, aportando con ello el sentido de identidad y pertinencia; [3] La profesión se ejerce colectivamente, por lo que este grupo debe establecer cuáles son las reglas y/o deberes de sus miembros en aras de determinar las prácticas adecuadas para el bien social mediante el ejercicio de la profesión.

En nuestras propias instituciones, con nuestros pares, debemos comenzar a *re-discutir* las cuestiones relacionadas con la ética, manteniendo permanente diálogo y crítica sobre esta, pues finalmente no solo perfeccionamos la simple mejora de la práctica investigadora, sino avanzaremos decididamente en el camino de progreso social. R.W. Connell indica que «la calidad del pensamiento y la investigación educativa es el reflejo de la calidad de la democracia de toda la sociedad» (1997: 172); creemos que aquello será posible mediante la participación, desarrollando capacidades para ejercer la revisión ética sobre cualquier actividad de interés público que desarrolle un objetivo democrático, participativo y comprometido, como la investigación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOLÍVAR, A. (2005): El lugar de la ética profesional en la formación universitaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, n° 10 (24), pp. 93-123.
- BUENDÍA, L., y BERROCAL DE LUNA, E. (2001): La ética de la investigación. *Ágora digital*, n° 1, (<http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buendia.PDF>)
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y Justicia Social* (Madrid, Ediciones Morata).
- DRANE, J.F. (2004): La Ética como Carácter y La Investigación Médica. *Acta Bioethica*, n° 10 (1), pp. 17-25.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E., ORTEGA GAITE, S., y BECERRIL GONZÁLEZ, R. (2011): Pequeñas lecciones (provisionales) respecto de la formación para la investigación educativa y social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado -REIFOP*, n° 14 (1), pp. 281-312.
- HOPKINS, P E. (2007): Positionalities and knowledge: Negotiating ethics in practice. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, n° 6 (3), pp. 386-394, (<http://www.acme-journal.org/vol6/PEH.pdf>).
- HOSTETLER, K. (2005): What is «good» education research?, *Educational Researcher*, n° 34 (6), pp. 16–21.
- ISRAEL, M., y HAY, I. (2006): *Research Ethics for Social Scientists: Between Ethical Conduct and Regulatory Compliance* (Londres, Sage).

- JIMÉNEZ GARCÍA, S.A. (2008): La ética profesional en la investigación educativa, un asunto de oportunidades y de competencias académicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 46 (4), pp. 1-10.
- MORIN, E. (2006): *El método. El conocimiento del conocimiento* (Madrid, Cátedra).
- MUÑOZ, E. (2008): Dinámica y dimensiones de la ética en la investigación científica y técnica, *ARBOR*, nº 184 (730), pp. 197-206.
- NIEHS - NATIONAL INSTITUTES OF HEALTH U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. (2011): *Research Ethics Timeline by David B. Resnik, J.D., Ph.D.* (<http://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/timeline.cfm>)
- OHSR - OFFICE OF HUMAN SUBJECTS RESEARCH. (2011): *Nuremberg Code*, (<http://ohsr.od.nih.gov/guidelines/nuremberg.html>)
- OPAZO, H. (2011): Ética en Investigación: Desde los Códigos de Conducta hacia la Formación del Sentido Ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 9 (2), pp. 61-78.
- RANCIÈRE, J. (2010): *El maestro ignorante. Cinco Lecciones sobre la emancipación intelectual* (Barcelona, Editorial Alertes)
- SANCHO GIL, J.M. (2011): Cuestiones éticas en la investigación con los jóvenes, en HERNÁNDEZ, F. (Coord.), *Investigar con los jóvenes: cuestiones temáticas, metodológicas, éticas y educativas*, pp. 39-50, (<http://hdl.handle.net/2445/17362>).
- SANDÍN, M.P. (2003): *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones* (Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España).
- SAÑUDO, L. (2006): La investigación educativa y su componente ético, *Hallazgos*, nº 5, pp. 59-71.
- SCHÜKLENK, U. (2000): Protecting the vulnerable: Testing times for clinical research ethics, *Social Science & Medicine*, nº 51, pp. 969-977.
- SIKES, P. (2006): On dodgy ground? Problematics and ethics in educational research, *Journal of Research & Method in Education*, nº 29 (1), pp. 105-117.
- SMALL, R. (2001): Codes are not enough: What philosophy can contribute to the ethics of educational research, *Journal of philosophy of education*, nº 35 (3), pp. 387-406.
- STENHOUSE, L. (1998): *La investigación como base de la enseñanza*. (Madrid, Ediciones Morata).
- STUTCHBURY, K. y FOX, A. (2009): Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, nº 39 (4), pp. 489-504.

- TÓJAR, J.C., y SERRANO, J. (2000): Ética e investigación educativa, *RELIEVE*, nº 6 (2), (http://www.uv.es/RELIEVE/v6n2/RELIEVEv6n2_2.htm)
- W.M.A. - WORLD MEDICAL ASSOCIATION (2011): *Declaración de Helsinki*, (<http://www.wma.net/es/60about/70history/01declarationHelsinki/index.html>)
- ZIMBARDO, P.G. (2007): *The Lucifer Effect. How good people turn evil* (Nueva York, Random House).

ALGUNOS ANTECEDENTES FILOSÓFICOS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

Pablo Rodríguez Herrero

e-mail: rhpablo@hotmail.com

Héctor Opazo Carvajal

e-mail: hector.opazo@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

Es incuestionable el avance teórico en educación en las últimas décadas. Enseñanzas que otrora se diluían en el denominado *hidden curriculum* aparecen hoy en la legislación de los principales sistemas educativos occidentales. Esta evolución es todavía insuficiente. Algunas áreas de conocimiento que pertenecen *radicalmente* al ser humano son todavía hoy, paradójicamente, retos para el futuro y representativas tan solo en innovaciones pedagógicas aisladas impulsadas por algunos profesionales de la educación. Es el caso de la muerte.

A nuestro entender la educación no puede separarse del hombre, y por tanto no puede estar desvinculada de lo que al hombre caracteriza y preocupa. En un estudio realizado por L. Bowie (2000) se investigaron las actitudes hacia la muerte en el alumnado de educación primaria del Reino Unido y se encontró que un 73% de los alumnos manifestaba pensar en la muerte. Los niños, desde una edad muy temprana, comienzan a integrar la muerte en sus juegos y conversaciones (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000). Si la muerte es parte de la vida de los niños, adolescentes y adultos, ¿por qué no se vincula a la educación? Es necesaria y urgente una Pedagogía de la Muerte que atienda estas inquietudes, que ponga *norte* a su tratamiento educativo y desemboque en una mayor y mejor formación personal y social.

A pesar del carácter *perenne* de la muerte para el ser humano, no se encuentra una alusión directa a su potencial valor formativo en la historia de la educación formal (González y Herrán, 2010). Pedagogos tan avanzados como Erasmus (1466-1536), Ratke (1571-1635), Comenio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Goethe (1749-1832) y sus seguidores de la pedagogía Waldorf, Fröbel (1782-1849), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-

1970), Makarenko (1888-1939) o Sujolimsky (1918-1970) ignorarían la muerte en sus innovadores concepciones acerca de una educación para la vida (González y Herrán, 2010). Quizás tenemos que retroceder a la Grecia Clásica para encontrar en Sócrates el primer pedagogo que enseña a través de la muerte, ateniéndose a principios didácticos como la duda o la ejemplaridad.

Si la historia de la pedagogía parece ignorar la muerte y sus posibilidades educativas, su papel es esencial en las principales escuelas y representaciones filosóficas. La muerte, área de conocimiento transversal a todas las ciencias, aparece como tema central en la filosofía. Según I. Reguera, la filosofía es «pensar la vida y la muerte nuestras, desde las cuestiones supremas hasta los asuntos más cotidianos, y crear así un nuevo lenguaje que dé sentido para la contemporaneidad» (en Störig, 2000, p.31). La muerte es objeto sobre el que filosofar al presentársele al hombre en la conciencia, haciendo de éste un ser viviente (Savater, 1999).

Si la finitud y la muerte aparecen esenciales a cualquier filosofía, y ésta propone en sí principios para una teoría educativa (Dilthey, 1968), resulta evidente la relación entre muerte y educación. Esta vinculación la intuye Capitán Díaz (2002: 8):

La libertad -como el pensamiento- se da en las coordenadas de finitud y compromiso que la naturaleza humana le impone: quiere decirse que logos y finitud, por un lado, y, por otro, libertad limitada y comprometida informan conjuntamente el radical modo de ser de la historicidad del hombre y de todo lo que en él deviene como humano; así, la educación.

Desde esta dialéctica se entiende y fundamenta una revisión de algunos antecedentes filosóficos que contribuya a una posible Pedagogía de la Muerte. Partiendo de la amplitud del objeto de estudio, no se pretende realizar un análisis minucioso sino *rescatar* algunas aportaciones desde una óptica pedagógica que se detenga principalmente en las posibilidades formativas de sus ideas, reflexiones e indagaciones. Por su relevancia para la actual época -y para cualquiera, porque sus ideas superan la relatividad epistemológica-, nos centraremos en la escuela taoísta, en Montaigne y en el paleontólogo y padre jesuita francés Pierre Teilhard de Chardin.

I. PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

En los últimos años está surgiendo una línea de investigación emergente que pretende normalizar la muerte como elemento formativo en todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la formación de personas adultas. Desde la década de los 80 del siglo pasado autores e investigadores como J. C. Melich, C. Poch, A. de la Herrán o M. Cortina vienen desarrollando en España una serie de propuestas tanto didácticas como de fundamentación teórica para el desarrollo de una Pedagogía de la Muerte.

Desde nuestro enfoque, la Pedagogía de la Muerte es un área formativa que pretende *acercar* la educación a los aspectos esenciales o *radicales* del Hombre

desde sus posibilidades para la evolución personal y social, que se asiente en la superación del enfrentamiento o la división en función de la posible diferenciación cultural o diversidad funcional (Rodríguez Herrero, 2009). Coincidimos, por consiguiente, con la idea expresada por Herrán y Cortina (2006: 65-66):

La educación para la Muerte podría ser uno de los caminos para conectar a la educación ordinaria con la Educación para la Evolución Humana (...) En la medida en que la evolución humana depende del incremento de complejidad de conciencia y la superación de egocentrismo y ambas vertientes dependen del conocimiento, consideramos que la Educación para la Muerte es una rama importante o una parte esencial del árbol que nos interesa, la Educación de la Conciencia.

La Pedagogía de la Muerte comprende dos perspectivas complementarias y necesarias (Herrán y col., 2000; Poch y Herrero, 2003; Herrán y Cortina, 2006; Herrán, Cortina y Rodríguez Herrero, en prensa):

1) *Normalizadora y previa a una eventualidad trágica*: Inclusión de la muerte en la formación sin necesidad de que ocurra la muerte de una persona significativa. Parte del potencial formativo de la muerte, desde su normalización, para una educación más humana y que contemple la finitud como condición desde la que crecer, madurar y elaborar un proyecto de vida con autonomía y autodeterminación.

2) *Posterior o paliativa*: Se desarrolla circunstancialmente, cuando se puede dar una vivencia de pérdida cercana, o cuando ésta ocurre sin avisar.

Por su presencia en el arte, la cotidianidad y el ciclo vital, puede abordarse la Didáctica de la Muerte a través de numerosos recursos pedagógicos, entre ellos: el cine (Cortina, 2010), el aprendizaje servicio (Rodríguez Herrero, Cortina y Herrán, en prensa), la literatura (Poch y Herrero, 2003; Herrán y Cortina, 2006), las muertes parciales o pequeñas pérdidas (Herrán y col., 2000), noticias en medios de comunicación, investigaciones sobre aspectos relacionados con ritos asociados a la muerte en diferentes culturas (Herrán y Cortina, 2006), etc.

En educación, la correcta utilización de los recursos depende de su meta: la formación. El análisis de algunos antecedentes filosóficos podría ayudarnos a delimitar algunas finalidades de una posible Pedagogía de la Muerte.

II. ALGUNOS ANTECEDENTES FILOSÓFICOS Y CONTRIBUCIONES A UNA POSIBLE PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

2.1. De cómo liberarse del sufrimiento: el Taoísmo

El taoísmo comparte con el resto de tradiciones filosóficas orientales la doctrina de la no-dualidad así como de otros principios vitales como el camino, por el conocimiento, para superar la ignorancia de la naturaleza humana (Wing-Tsit y col., 1975). Para la filosofía oriental, la metafísica tiene un carácter liberador del sufrimiento (Cavallé, 2010).

Si bien hasta el siglo I a. C. no se comenzó a hablar de taoísmo como tal, este movimiento llevaba ya varios siglos de existencia (Wing-Tsit y col, 1975). Sus principales expositores fueron, en un principio, Yang Chu (440-366 a. C.) y Lao Tse (s. IV a. C.). Posteriormente Lie Tse (s. III a. C.) o Chuang Tse (entre 399 y 295 a. C.) desarrollarían el modo de vida del «tao» o «camino». En el máximo desarrollo de la dinastía Tang (entre los siglos VII y X) serían reconocidas como las obras clásicas del taoísmo el *Lie Tse*, el *Lao Tse* y el *Chuang Tse*¹.

El taoísmo es un modo de vida basado en la sencillez y la armonía, entendida como aquella en la que *se descarta la ganancia, se abandona la astucia, se disminuye el egoísmo, y se reducen los deseos* (Wing-Tsit y col, 1975: 79-80). La doctrina del *wu wei*, es decir la «inacción», significa seguir el curso natural de los acontecimientos o el *tao*, más allá de interrumpir su desarrollo mediante el intervencionismo.

La muerte no supone un alejamiento de la naturaleza, sino que se entiende dentro de ella: *La vida es aquello de lo que temporalmente dependemos; la muerte es aquello a donde en definitiva retornamos* (Lao Tse, 2008b: 106). El sabio taoísta es aquel que sabe cambiar acorde a los acontecimientos que le advienen. Una analogía que utiliza el taoísmo para explicar esta capacidad de transformarse es el agua, que se amolda a toda superficie que sobrepasa pero que, dada su flexibilidad, tiene una gran potencia: *Nada hay más suave ni débil que el agua, y sin embargo, no hay nada mejor para atacar cosas duras y resistentes* (Lao Tse, 2008a, C. XLII).

La muerte forma parte del proceso evolutivo, es necesaria para el desarrollo natural del universo:

Cuando algo se eleva, otra cosa cae. Cuando algo desaparece, otra cosa surge. Éste es el equilibrio de las cosas (...) Si inferimos con el orden natural de las cosas intentando controlar el crecimiento y el deterioro, el equilibrio del universo se perderá. Sólo cuando se dejan las cosas a su curso natural puede mantenerse el equilibrio (Lie Tse, 2009: 64).

El taoísmo no aleja la muerte de la perspectiva y conciencia humana, sino que la acepta como parte de su natural desarrollo. Es una filosofía en tanto en cuanto es un modo de vivir, y puede *leerse* desde un prisma pedagógico si ésta es la ciencia que enseña a vivir. Y la muerte puede trascenderse en vida mediante el conocimiento y la sensibilidad.

2.2. De cómo enseñar a los hombres a morir es enseñarles a vivir: Montaigne

No hay deseo más natural que el deseo de conocimiento (Montaigne, 2003: 1012). Primer ensayista cuyo método es la propia observación o la observación de uno mismo, Michel de Montaigne (1533-1592) mantiene un discurso de gran valor para la actualidad, quizás porque su inquietud le lleva a temas de temporalidad

¹ Para el presente análisis se acude a las obras traducidas al castellano en una edición del Círculo de Lectores: *Lie Tse* (2009), *Tao te King* (Lao Tse, 2008a), *Wen-Tzu* (Lao Tse, 2008b) y *El libro de Chuang Tse* (2009).

trascendente: *Ninguno de nosotros piensa lo bastante que solo es uno más* (ídem, 605). A este planteamiento universalista del hombre le complementa un individualismo necesario: *Es exquisita la vida que se mantiene ordenada incluso en privado. Todos podemos participar en el teatro y representar a un noble personaje en la escena; en el fondo del corazón, donde todo nos está permitido, donde todo está oculto* (ídem, 790).

En este individualismo que es para Montaigne recogimiento o acercamiento a uno mismo, la muerte, o mejor la premeditación de la muerte ejerce su principal función: *Entrego a la muerte la prueba del fruto de mis estudios. Veremos entonces si mis discursos nacen de mi boca o de mi corazón* (ídem, 120). Para el desarrollo de esta preparación -o formación- la integridad del desarrollo se manifiesta en uno mismo. Tiene la muerte, según Montaigne, un valor distinto en función de cada persona (Gabilondo, 2004) y así de su evolución personal: *Para juzgar de las cosas grandes y elevadas, es menester alma igual; si no, les atribuimos el vicio que nos es propio* (Montaigne, 2003: 108).

Por lo tanto, para Montaigne prepararse para la muerte es prepararse para la vida: *Aquel que enseñare a los hombres a morir, enseñaría a vivir* (ídem, 130). He aquí la educación y la muerte unidas, no contrarias, sino siendo la última objeto formativo para la primera de tal forma que genere en una vida de mayor calidad, de mayor libertad: *La premeditación de la muerte es premeditación de la libertad* (ídem, 127).

Para este meditar sobre la preparación para la muerte la conciencia no surge sólo de nuestro interior, sino que puede también presentarse en la muerte de otro, en el duelo por la pérdida de un ser querido (Gabilondo, 2004). Dolor que no tiene por qué ser enfrentado: *Mal se procede oponiéndose a este sentimiento, pues excítalas la oposición hundiéndolas más en la tristeza; exasperase el mal con el celo del debate* (Montaigne, 2003: 808). Para su natural desarrollo alude Montaigne a la serenidad, respuesta a la ansiedad inducida por la propia formación o educación. Para el desarrollo de esta serenidad debe el hombre no arraigarse ni apegarse: *hasta la salud que tanto estimo, sería menester no desearla ni entregarme a ella tan furiosamente que hallara, como hallo, insoportables las enfermedades* (ídem, 960).

Observamos en Montaigne la estrecha vinculación de la educación con la premeditación de la muerte, siempre teniendo como referencia y no pudiendo ser de otra forma, la calidad que la propia formación da a la vida: *Si no hemos sabido vivir, es injusto enseñarnos a morir y deformar el final del todo. Si hemos sabido vivir firme y tranquilamente, sabremos morir igual* (ídem, 1001).

2.3. De cómo la muerte puede contribuir a la evolución de la conciencia: Teilhar de Chardin

Puede decirse que el pensamiento del científico y padre jesuita francés Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955) tiene un marcado carácter ságico o frónético (Sebastião, 2008). Es decir, con una valía sumamente relevante para la acción pedagógica.

Su hipótesis acerca del pasado y futuro del Hombre se sostiene en los estudios sobre la evolución del hombre, realizados en el siglo XIX. Sin embargo, supera y amplía esta perspectiva al manifestar que la evolución del hombre no es tan solo material sino también psíquica y espiritual. Para realizar nuestro breve análisis nos detendremos en su obra principal *El Fenómeno Humano* (1984), apoyándonos en otros de los numerosos textos del autor. Por las limitaciones físicas y conceptuales de este trabajo, recomendamos al lector acudir a las obras del jesuita francés para profundizar en su pensamiento.

Para Teilhard, el universo ha dado un salto cualitativo e irreversible al hacerse consciente de sí mismo en el hombre a través de la aparición de la reflexión (Teilhard de Chardin, 1967): *A partir del Hombre, y en el Hombre, la Evolución ha tomado de sí misma una conciencia refleja* (p. 31). Cambio que, en un proceso de continua ascensión, supone un salto en la discontinuidad evolutiva. Pero este progreso no es definitivo, pues el Hombre se encuentra en continua ascensión convergente que, según Teilhard, ha de culminar en lo que el autor denomina una *noosfera* o capa de pensamiento y unión cosmológica (Teilhard de Chardin, 1984), cuyo proceso se constituye en la *noogénesis* o emergencia del espíritu propiamente humano (Sebastião, 2008). ¿Su culminación?: Omega; Dios.

Volviendo al tema de este texto, ¿qué significado tiene la muerte para el Hombre en Teilhard? ¿Cuál puede ser la contribución de sus ideas para una posible Pedagogía de la Muerte que tenga por aspiración la evolución de la conciencia?

El sufrimiento es, para Teilhard, una necesidad en la ascensión y transformación humana: *En el sufrimiento está oculta, con una intensidad extrema, la fuerza ascensional del Mundo. Toda la cuestión es liberarla, dándole conciencia de lo que significa y de lo que puede* (Teilhard de Chardin, 1967: 56). Dice Teilhard (1984) que el malestar del ser humano puede tener dos fuentes principales: el de multitud e inmensidad, y el mal del 'callejón sin salida' o angustia. Sufrimiento que puede superar y transformar la conciencia al relevarse el Hombre como *centro y flecha* de la evolución del Universo.

El espíritu humano, desde esta perspectiva, es decir como Evolución convertida en consciente de sí misma, podrá hallar descanso e iluminación para su progreso ascensional (Teilhard de Chardin 1984). Desde la idea de un universo en evolución continua, nos parece inevitable la irrupción en un futuro de la muerte en la educación, por su valor pedagógico y antropagógico (Adam, 1970).

2.4. Otros autores

Las referencias filosóficas que se han analizado no constituyen el conjunto de reflexiones acerca de la muerte cuyos significados pudieran contribuir al desarrollo de una Pedagogía de la Muerte. Quizás ni un ínfimo porcentaje. Algunos de estos autores son: Homero (s. VIII a. C.), Tales de Mileto (s. VI-V a. C.), Anaximandro de Mileto (s. V a. C.), Anáxímenes de Mileto (s. V a. C.), Pi-

tágoras (s. V a. C.), Alcmeón de Crotona (s. V a. C.), Anaxágoras (s. V a. C.), Heráclito (s. V-IV a. C.), Buda (s. V-IV a. C.), Sócrates (s. IV a. C.), Platón (s. IV-III a. C.), Aristóteles (s. III a. C.), Epicuro (341-271 a. C.), Cicerón (106-43 a. C.), Séneca (4 a. C.-65), Jesús (s. I), San Pablo (s. I), Orígenes (185-254), San Agustín (354-430), Al-Kindí (801-873), Juan Escoto Origena (810-877), Al-Fârâbî (870-950), Ibn Hazm (994-1063), Dogen (1200-1253), Santo Tomás (1224-1274), Juan Duns Escoto (s. XIII-XIV), Avicena (980-1037), Eckhart (1260-1328), Pomponazzi (1462-1525), Erasmo de Rotterdam (s. XV-XVI), Charron (1541-1603), Spinoza (1632-1677), La Mettrie (1709-1751), Diderot (1713-1784), D'Alambert (1717-1783), Voltaire (1694-1778), Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Goethe (1749-1832), Schiller (1759-1805), Fichte (1762-1814), Hegel (1770-1831), Hölderlin (1770-1843), Schelling (1775-1854), Schopenhauer (1778-1860), Nietzsche (1844-1890), Scheler (1874-1928), Unamuno (1864-1936), Bergson (1859-1941), Kierkegaard (1813-1855), Jaspers (1883-1969), Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980), Arendt (1906-1975), Camus (1913-1960), Krishna-murti (1895-1986), Ferrater Mora (1912-1991), Morin (1921)...

III. UN HORIZONTE

La motivación de este trabajo es hacer que se pase en unas décadas del análisis de antecedentes filosóficos para una Pedagogía de la Muerte al de antecedentes pedagógicos para una filosofía de la muerte; es decir, a la acción didáctica y formativa cuya finalidad sea la evolución personal y social, recayendo en el Hombre, como decía Teilhard, su *flecha y destino*, por su capacidad de *reflexionarse* y tomar conciencia de Sí Mismo, para lo cual la indagación sobre la propia y ajena mortalidad adquiere una natural relevancia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, F. (1970): *Andragogía: Ciencia de la educación de adultos* (Caracas, Federación Interamericana de Educación de Adultos).
- BOWIE, L. (2000): Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care*, Vol. 1, pp. 22-26.
- CAPITÁN DÍAZ, A. (2002): *Breve historia de la educación en España* (Madrid, Alianza Editorial).
- CAVALLÉ, M. (2010): El vedanta advaita ante el sufrimiento. En González, M. (comp.), *Filosofía y dolor* (pp. 19-61) (Madrid, Tecnos).
- CHIANG TSE (2009): *El libro de Chuang Tse (Versión de M. Palmer y W. Breuilly)* (Barcelona, Círculo de Lectores).
- CORTINA, M. (2010): *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.

- DILTHEY, W. (1968): *Historia de la pedagogía* (Buenos Aires, Losada).
- HERRÁN, A. DE LA y CORTINA, M. (2006): *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (Madrid, Editorial Universitas).
- HERRÁN, A. DE LA, CORTINA, M. y RODRÍGUEZ HERRERO, P. (en prensa): La muerte y su didáctica. En C. I. Bondar (Coord.), *Ñane Mandu'a* (Oberá, Argentina, EdUNAM).
- HERRÁN, A. DE LA, GONZÁLEZ, I., NAVARRO, M. J., FREIRE, V. y BRAVO, S. (2000): *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil* (Madrid, Ediciones La Torre).
- GABILONDO, A. (2004): *Mortal de necesidad. La filosofía, la salud y la muerte* (Madrid, Abada Editores).
- GONZÁLEZ, I. y HERRÁN, A. DE LA (2010): Introducción metodológica a la muerte y los miedos en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 15, pp. 124-149.
- LAO TSE (2008a): *Tao Te King. Lao Tse (Versión de J. Wu)* (Barcelona, Círculo de Lectores).
- LAO TSE (2008b): *Wen-Tzu. Lao Tse. La comprensión de los misterios del Tao (Versión de T. Cleary)* (Barcelona, Círculo de Lectores).
- LIE TSE (2009): *Lie Tse. Una guía taoísta sobre el arte de vivir (Versión de E. Wong)* (Barcelona, Círculo de Lectores).
- MANTEGAZZA, R. (2004): *Pedagogia della morte* (Milano, Città Aperta).
- MANTEGAZZA, R. (2006): *La muerte sin máscara: experiencia del morir y educación para la despedida* (Barcelona, Herder).
- MONTAIGNE, M. DE (2003): *Ensayos completos* (Barcelona, Editorial Cátedra).
- POCH, C. y HERRERO, O. (2003): *La muerte y el duelo en el contexto educativo* (Barcelona, Paidós).
- RODRÍGUEZ HERRERO, P. (2009): Educación para la muerte y el duelo: hacia la formación integral de las personas con discapacidad intelectual. *X Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación*, Camagüey (Cuba).
- RODRÍGUEZ HERRERO, P., CORTINA, M. y HERRÁN, A. DE LA (en prensa): Pedagogía de la muerte y aprendizaje servicio: propuestas metodológicas. En L. Panizo (Coord.), *Muerte y Sociedad* (Oberá, Argentina, EdUNAM).
- SAVATER, F. (1999): *Las preguntas de la vida* (Barcelona, Ariel).
- SEBASTIÃO, L. (2008): *Educar com sentido. No horizonte de Teilhard de Chardin* (Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda).
- STÖRIG, H. J. (2000): *Historia universal de la filosofía* (Madrid, Tecnos).
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1967): *La energía humana* (Madrid, Taurus).

TEILARD DE CHARDIN, P. (1984): *El fenómeno humano* (Barcelona, Orbis).

WING-TSIT, C., CONGER, G., TAKASUSU, J., TEITARO SUZUKI, D. y SAKAMAKI, S.
(1975): *Filosofía del Oriente* (México, Fondo de Cultura Económica).

This Life

Riding through this world, all alone
God takes your soul; you're on your own
The crow flies straight, a perfect line
On the Devil's back until you die
This life is short, baby that's a fact
Better live it right, you ain't coming back
Gotta raise some Hell before they take you down
Gotta live this life
Gotta look this world in the eye
Gotta live this life 'till you die
You better have soul, nothing less
Cos when it's business time, it's life or death
The King is dead, the light goes on
Don't lose your head when the deal goes down
Better keep your eyes on the road ahead
Gotta live this life
Gotta look this world in the eye
Gotta live this life until you die

(Curtis Stigers & The Forest Rangers. *Sons of Anarchy*. 2008)

Nota editorial

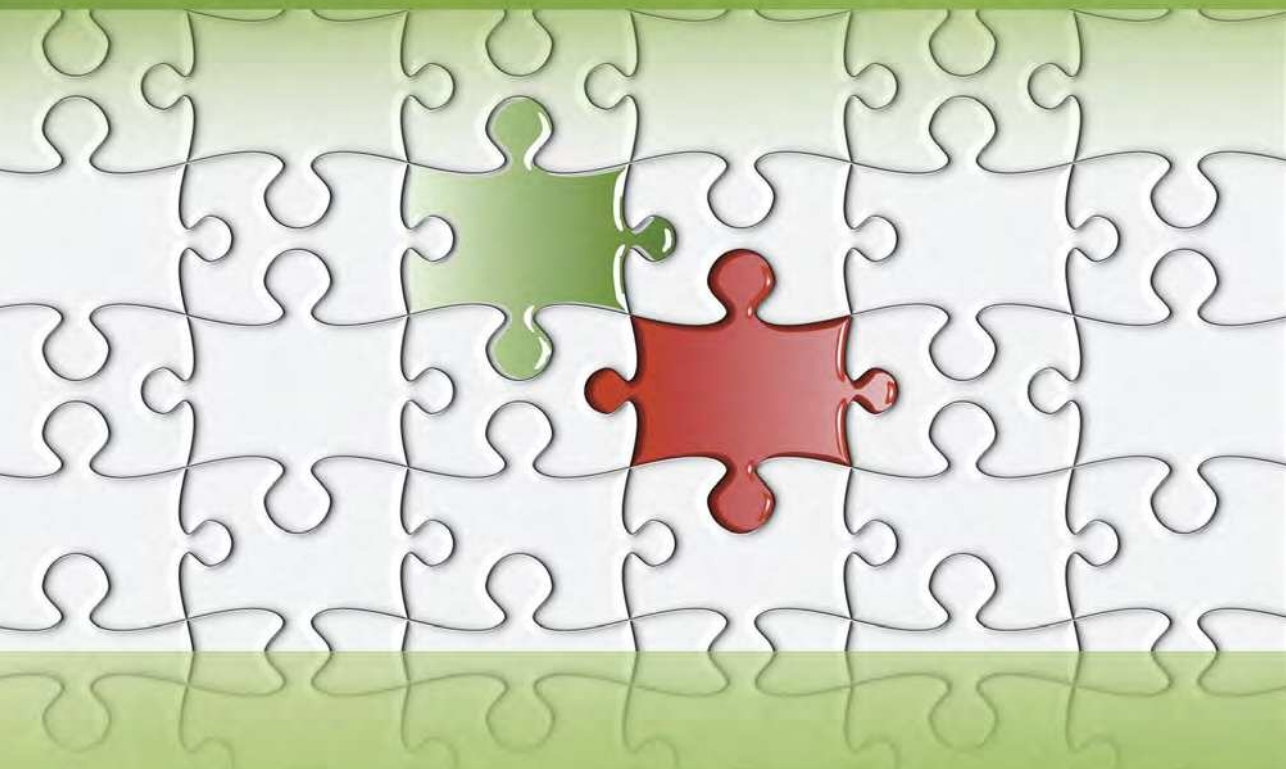
Este libro constituye el segundo número de la Colección *Temas y perspectivas de la educación*, editada por la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE).

José Luis Hernández Huerta
(Coordinador de la Comisión editorial de AJITHE)

Laura Sánchez Blanco
(Directora de la Colección)

Salamanca, noviembre de 2011

Este libro, el segundo de la colección Temas y perspectivas de la educación, publicación de la Asociación de Jóvenes Investigadores de Teoría e Historia de la Educación (AJITHE), aparece con la finalidad básica de promover un espacio de reflexión y de acción de la comunidad de jóvenes investigadores y docentes, que empeñan sus esfuerzos en el estudio de los asuntos y aspectos más relevantes del área de Teoría e Historia de la Educación, en cualquiera de sus vertientes y modalidades. Además, este compendio de interesantes aportaciones se dedica también a la formación del profesorado y de los educadores, en la perspectiva del incipiente Espacio Europeo de la Educación Superior, la sociedad del conocimiento, la globalización y la interculturalidad. En su conjunto, es una buena muestra de cuáles son los intereses y las motivaciones de una nueva generación de profesionales de la educación y la investigación, formados ya de manera íntegra en la Universidad el S. XXI.



ASOCIACIÓN DE JÓVENES INVESTIGADORES DE TEORÍA E
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
(A.J.I.T.H.E)

